

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**Bruna Louzeiro de Aguiar Barros**

**CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:  
EXPERIÊNCIA ESCOLAR E CONCEPÇÕES DE SI**

**Brasília**  
**2013**



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**Bruna Louzeiro de Aguiar Barros**

**CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:  
EXPERIÊNCIA ESCOLAR E CONCEPÇÕES DE SI**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

**Brasília**  
**2013**



Monografia de autoria de Bruna Louzeiro de Aguiar Barros, intitulada *Criança com altas habilidades/superdotação: experiência escolar e concepções de si*, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 28 de fevereiro de 2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Professora Dra. Claudía Lyra Pato – Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília.

---

Professora Ms. Edeilce Aparecida Santos Buzar – Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

---

Professora Dra. Fátima Rodrigues Vidal – Suplente  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Brasília  
2013

*Ao Davi, sujeito da pesquisa, com apreço.*

*Ao Daniel, meu esposo, com amor.*

*Ao meu pai Adênio, em memória.*

*A minha mãe Jacilane, com alegria.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Cristo, pela presença diária em minha vida.

À minha professora e amiga, Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, pela competência com que me conduziu nessa pesquisa e por acreditar em meu potencial. Em especial ao carinho oferecido quando me perdia em intensas reflexões acontecidas no decorrer desse estudo, bem como aos diálogos que compartilhamos ideias tão produtivas.

Aos meus familiares, em especial a meu adorável pai Adênio (em memória) e à minha doce e querida mãe Jacilane, por dedicarem-se incondicionalmente na minha formação enquanto ser humano, oferecendo-me muito amor.

Ao meu esposo Daniel, com muito amor, pelo louvável companheirismo, pois, com empenho e compreensão, se fez presente na minha vida acadêmica acreditando em meus sonhos e realizações profissionais.

Ao Davi, por me permitir conhecê-lo e à sua família e professores, por confiarem no propósito desse trabalho.

A Andrea Coelho, da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, por me fornecer referencial teórico sobre Altas Habilidades/Superdotação e indicar sabiamente o contexto escolar da presente pesquisa.

Às professoras Dra. Claudia Lyra Pato, Ms. Edeilce Aparecida Santos Buzar e Dra. Fátima Rodrigues Vidal que gentilmente aceitaram tecer considerações para este estudo.

Por fim, agradeço a todos e a todas que contribuíram para que eu realizasse o presente trabalho de conclusão de curso.

*“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.”*

***Fernando Pessoa***

## RESUMO

**Resumo:** A presente pesquisa objetivou compreender como uma criança com AH/SD constitui concepções de si no contexto da sua escolarização. Para isso, se propôs (1) analisar o processo de escolarização para esse(a) educando(a) e o papel da escola na elaboração das suas perspectivas para o futuro, (2) identificar as demandas pedagógicas dos professores das salas de aula regular e de recursos e (3) refletir sobre as possibilidades educacionais que considerem as concepções que esse estudante têm de si a fim de maximizar a aprendizagem escolar e possibilidades de futuro. Junto à noção de subjetividade de González Rey e de Concepções Dinâmicas de Si (CDS) de Freire, a pesquisa conduziu um estudo de caso com um menino de seis anos, estudante do primeiro ano do ensino fundamental, com laudos comprobatórios de altas habilidades/superdotação de especialistas e que frequentava o programa de atendimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal mediante o atendimento à uma sala de recursos especializada na área. Foram realizadas entrevistas individuais com a criança, família, professor da sala de recursos e professora da classe regular. O desenho metodológico privilegiou os processos de significação que o sujeito do estudo passa a elaborar acerca de si mesmo no contexto sociocultural e afetivo nos quais se encontra inserido. Entre os resultados, observou-se que a criança em escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constrói as concepções de si a partir das experiências compartilhadas com o outro, mas, com significações próprias. A criança, fascinada pela construção do conhecimento, aprecia atividades inter e multidisciplinares. Entretanto, apesar de haver ingressado no ensino fundamental há pouco tempo, se mostra frustrada e confusa com o processo de escolarização, embora demonstrar profundo interesse pelos conteúdos. As demandas dos docentes estão relacionadas em nível das políticas e planos de ação para a inclusão das crianças com AH/SD refletidas diretamente nas condições institucionais, como recursos materiais e espaço adequado, e uma didática que possibilite considerar os interesses e motivações, trabalhando na construção das concepções de si mesmo(a)s. Entendemos ser necessário haver projetos integradores que contemplem o conhecimento em sua multiplicidade, integrando o teórico e o prático, mobilizados pelo lúdico e pela promoção das interações sociais.

**Palavras-chave:** Escolarização. Inclusão escolar. Concepções de Si. Superdotação. Subjetividade.

## ABSTRACT

This research aims at understanding the process of self conceptions construction by a gifted/talented (GT) child within beginning schooling context. thus, it proposes to (1) analyze the schooling process from the student standpoint and the school's role in shaping their learning and their future, (2) identify teaching challenges face by his grade teacher and by the resource room teacher, (3) reflect upon educational possibilities that consider self conceptions students have of themselves in order to empower school learning opportunities and their future development. Within the notion of subjectivity by González Rey and Dynamic Self Conceptions (DSC) by Freire, the research designed a case study of a first grader six years old boy, with proper GT diagnostics, attending a resource room under the local public administration Education Program. Empirical research conducted individual interviews with the child, his family, his grade teacher, and the resource room teacher. Methodology design addressed the meaning process construction by the child about himself within the socicultural and affective contexts of his experiences. Results indicate that the schooling child build up self conceptions based on him/her shared experiences but with his own participation on the meaning construction. The child is fascinated by the knowledge process, likes activities within an interdisciplinary and multidisciplinary approach. However, he show himself highly frustrated and confused with his own schooling process, although he demonstrate deep interest in content matter. Teaching challenges comprised policies and action plans for the educational inclusion of GT children regarding institutional conditions, such us the lack of material resources and proper space, and, a teaching pedagogy that consider child interests and motivations, involving the development of self conceptions as child, students and citizenship. Study's conclusions recommend integrating projects that acknowledge information multiplicity involving theory and practice altogether, targeting playing and promoting social interactions.

**Key-words:** Schooling. Inclusion in education. Self Conceptions. Giftedness. Subjectivity.



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO - Emoções e sentimentos .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE II – MONOGRAFIA</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
1.1 Recorte Histórico da Educação Especial, Educação Inclusiva e Bases Legais sobre Altas Habilidades/Superdotação Brasil .....	24
1.2 Altas Habilidades/Superdotação: conceituação e características .....	33
1.3 Atendimento no Programa de Atendimento Especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação da SEE/DF .....	42
<b>CAPÍTULO 2. APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE, CONCEPÇÕES DE SI E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO</b>	
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento humano .....	45
2.2 Subjetividade, concepções de si e experiência escolar.....	51
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGIA</b>	
1.1. Objetivos .....	62
1.2. Metodologia de pesquisa .....	62
1.3. Contexto de pesquisa.....	64
1.4. Participantes da pesquisa.....	65
1.5. Procedimentos e instrumentos .....	67
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS: O CASO DAVI</b>	
4.1. A narrativa de Davi .....	73
4.2. A perspectiva do professor Nelson.....	78
4.3. A perspectiva da professora Laura .....	81
4.4. A perspectiva da família.....	84
<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO</b>	
5.1 Como as crianças com AH/SD constituem as concepções de si mesmos(as) .....	88
5.2 O sentido do processo de escolarização para esses(as) educandos(as) e o papel da escola na construção das suas perspectivas para o futuro .....	91
5.3 Demandas pedagógicas e as concepções de AH/SD dos(as) professores(as) que trabalham no atendimento aos educandos(as) .....	92

5.4 Possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções que esses educandos(as) têm de si mesmos(as), a fim de potencializar a aprendizagem escolar na construção de horizontes possíveis para o futuro de sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS – Sonhos e compromissos</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	100
<b>APÊNDICES</b> .....	104

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Cronologia da Educação Inclusiva e marcos legais sobre AH/SD.....	31
Quadro 2 - Cronológico das matrículas de crianças com AH/SD .....	33
Quadro 3 - Participantes da pesquisa.....	65
Quadro 4 - Cronograma dos procedimentos empíricos .....	68

## **APRESENTAÇÃO**

O presente trabalho de monografia, realizado como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia representa a culminação da trajetória acadêmica no curso. Está estruturado de acordo com as normas contidas no Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação. O documento possui três partes: o memorial educativo, a monografia em si e as perspectivas profissionais futuras.

O memorial traz os sentidos atribuídos ao processo de escolarização da pesquisadora, desde a educação infantil ao ensino superior.

A monografia discorre sobre a educação especial e inclusiva, junto à temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Propõe uma reflexão teórica a cerca dos aspectos conceituais da aprendizagem, desenvolvimento da subjetividade e concepções dinâmicas de si de crianças altamente habilidosas/superdotadas. Neste estudo, identificou-se como a criança com AH/SD nos primeiros anos do Ensino Fundamental constrói as concepções de si e quais as suas perspectivas de futuro em relação ao seu processo de escolarização.

As perspectivas profissionais expõem os sonhos e compromissos educativos e profissionais da pesquisadora após a conclusão do curso de Pedagogia.

## MEMORIAL EDUCATIVO

### Emoções e sentimentos

Meu nome é Bruna Louzeiro de Aguiar Barros, casada, nascida na cidade de Corrente, extremo-sul piauiense, no dia 07 de maio de 1989. Sou a primogênita de mais dois filhos, Flávia e Adênio Júnior, do comerciante Adênio (em memória) e da professora Jacilane. Considero-me uma pessoa dedicada, persistente e sensível. Adoro sentir o silêncio da noite, trocar olhar com as estrelas e sorrir para a lua, bem como, escrever poesias para expressar minhas emoções. Percebo em minha personalidade, na maioria das vezes, características marcadas pelo princípio da justiça e pelo gosto pela busca de novos conhecimentos.

Tive uma primeira infância prazerosa e alegre, cercada de muito carinho. Com a chegada dos meus irmãos, Flávia e Adênio Júnior, as brincadeiras e reinvenções das mesmas ficaram bem mais divertidas. Por exemplo, quando brincávamos de “casinha”, jogávamos bolinha de gude, pulávamos amarelinha, ou de “escolinha”, que junto com minha irmã eu dividia a função da professora. Sinto saudades de quando, nas tardes ensolaradas, eu subia em uma amoreira, no quintal de casa, e lia meus livros de literatura, principalmente obras de José de Alencar.

Enche-me de euforia a lembrança de quando eu escrevi e illustrei meu primeiro livro, intitulado de “Meu primeiro dia de aula”. Nele eu reivindicava o porquê que todo o primeiro dia de aula era sempre da mesma maneira. Por exemplo, as mesmas atividades para falar das férias. Bem como, quando eu consegui escrever, em um fim de semana, uma peça-teatral com base na estória da *Batalha do Jenipapo* para apresentação cultural da gincana do colégio. Foi um sucesso! E, com mais alegria ainda, percebo-me envolvida em meus retalhos de memórias de quando desenhava e pintava... Adorava! Praticamente era minha brincadeira predileta.

A educação que recebia em casa era marcada pelo amor e diálogo. Meu pai era muito carinhoso. Sempre depois do almoço contava historinhas. E antes de pegar no sono noturno, ele vinha com o seu: “Boa noite Bubu” e um beijo na testa. Em meu aniversário sempre me acordava puxando ou fazendo cócegas em meu pé. Mas, quando dizia “não” era difícil convencê-lo. Nossa convivência foi assim até o dia em que repentinamente o perdi para a morte.

A minha mãe, um poço alegria, doçura... Com ela eu aprendi que não se deve ter vergonha de dizer *eu te amo* e expressar os nossos sentimentos. Todos os dias, antes de eu ir à escola, ela me beijava, sorrindo dizia bom dia e boa aula. Durante o almoço, me perguntava como tinha sido o meu dia na escola, o que eu tinha aprendido de novidade... Escutava-me com muita dedicação e orientava-me em meus anseios e inquietações. Sempre dizia “*Paciência minha filha. Tenha mais calma*”. Mas, também, por eu conversar muito o tempo todo me chamava de “*língua de louro*”<sup>1</sup>, eu não gostava, só queria falar dos meus pensamentos. Por eu ser questionadora ela me dizia que eu era madura para algumas coisas e para outras, não... Eu me sentia mal. Hoje sinto muito sua falta, devido à distância física, mas, seus cuidados sempre estão muito próximos de alguma forma.

Aos três anos de idade comecei a minha trajetória escolar em uma rede de ensino privada na qual estudei desde o meu jardim I até o 5º ano do Ensino Fundamental. Era uma instituição de pequeno porte, localizava-se no centro da cidade, próximo a minha residência. Seus princípios educativos eram baseados nos ensinamentos Bíblicos dos protestantes batistas, com práticas pedagógicas fundamentadas na tendência liberal tradicional. Nessa escola, por muitas vezes, fui vítima de *bullying*. Não me sentia aceita pelos meus/minhas colegas de turma. Frequentemente, tinha que negociar com eles(as) no sentido de trocar favores. Para poder brincar com eles(as) no recreio, tinha que pagar com meus desenhos. E essa consciência de ter que pagar para poder brincar ainda dói bastante.

O papel educacional caracterizava-se em formar cidadãos seguidores de Cristo com um grande preparo intelectual, formação cívica e moral. Todas às manhãs antes de ir para a sala de aula ficava posta em fila, meninos e meninas separados, cantava músicas de cunho religioso e de saudação à natureza. Eu sempre ficava a última da fila, pois era a mais alta. Nas segundas-feiras hasteava a bandeira do nosso país e saudava os hinos do Brasil, do Piauí e o da Escola. Nas quartas-feiras, na primeira parte da manhã, tínhamos o momento da preleção, onde estudávamos, junto a todos(as) os(as) professores(as) parábolas bíblicas, refletíamos sobre as mesmas e cantávamos hinos religiosos.

Os conteúdos de ensino baseavam-se nos princípios humanísticos, de cultura geral, porém, distantes da realidade sociocultural do(a)s estudantes. O livro didático

---

<sup>1</sup> Papagaio.

norteava e determinava o seguimento das aulas. Nunca foi trabalhado, por exemplo, em História ou Geografia, antigamente Estudos Sociais, a cultura piauiense. Os métodos pedagógicos se restringiam a aulas expositivas, objetivavam a memorização das informações e a competição. Praticamente todos os finais de ano, na festa de formatura e de encerramento do ano letivo eu era condecorada como uma das melhores alunas do ano.

As aulas eram, em grande parte, dirigidas pelos professores(as), seguidas de exercícios nos livros, ou, mimeografados, que sempre vinham com perguntas que direcionavam respostas mecânicas, pois, o início era sempre: “o que é?”, “quais são?”. Mas, antes do início das aulas tínhamos aproximadamente 20 minutos de recreação onde a “tia” contava uma história bíblica, perguntava como tinha sido o nosso dia anterior e como tínhamos feito a tarefa de casa, se tinha sido com ajuda de alguém ou sozinho(a). Ao final da aula, a professora ensinava o passo a passo como fazer a tarefa de casa. Segundo minha mãe, eu era muito ansiosa, no que se refere à realização das atividades escolares, pois, assim que chegava da escola logo queria fazê-las e sem a sua ajuda.

Os propósitos de aprendizagem eram marcados pela recapitulação da matéria/assunto ensinado. Praticamente todos os dias antes de aprender um assunto novo, revíamos tudo do dia anterior. Era chato e maçante, pois tinha muitas repetições. Ainda me lembro das aulas de Geografia sobre as Estações do ano. A relação dos(as) professores(as) e funcionários(as) com os(as) estudantes era marcada pelo carinho e atenção, principalmente pelo “tio Joesy Nogueira” (in memoriam), porteiro e “tia Eliene Rocha” diretora da escola. Mas, não sentia sinceridade, na maioria das vezes, quando recebia em minha tarefa recadinhos como “Belo!”, “Que legal!”, carinhas desenhadas... Eu achava isso tudo muito falso, revoltante! Pois, o mesmo “belo” que era colocado para mim, com a mesma carinha, era colocado também para a grande maioria dos(as) estudantes!

Em 2000, no 6º ano mudei de escola. Fui para um colégio que se designava por “alternativo”. Também uma rede escolar privada onde completei os anos finais do meu Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio. Seu princípio educativo pautava-se no ensino laico e as suas práticas pedagógicas promoviam a formação de cidadãos mais críticos da realidade, objetivando proporcionar experiências que permitiam os(as) educandos(as) construir e reconstruir o objeto de conhecimento. Tentavam sempre integrar os conteúdos nas realidades sociais e culturais dos(as) estudantes.

Nos primeiros seis meses sentia falta da outra escola(as). Senti dificuldades nos conteúdos, pois além de cada disciplina ter um(a) professor(a) diferente, as aulas eram mais dialogadas e cheias de experimentos. Mas, não demorou muito, percebi e fui compreendendo que estudar assim era bem mais gostoso. Lembro-me que foi apaixonante descobrir a cultura piauiense e saber a importância que teve a Batalha do Jenipapo, década de 1823, para a “independência” de nosso país em 1822, bem como, dançar quadrilha todos os anos no mês de junho, participar da festa fantasia no carnaval e, ainda do, o *Halloween* todo final do mês de outubro.

Os conteúdos valorizavam mais as situações problemas que os(as) estudantes vivenciavam no dia-a-dia do que conteúdos organizados enciclopedicamente. Matemática, então, não era mais somente resolver as operações. Tínhamos que saber interpretar as situações problemas. Também havia o ensino de filosofia. A professora Noeme Rocha Barros chegava com todos os seus porquês.

A metodologia de ensino ressaltava a ideia de aprender fazendo, incentivava os(as) estudantes a buscarem sempre informações fora dos livros didáticos e, juntos a(o) professor(a) construírem o conhecimento. Tanto é que, desde o meu 8º ano do Ensino Fundamental, antiga 7ª série, e todo o Ensino Médio eu estudava sem os livros didáticos adotados pela escola. Pois, eu percebia que eles não eram necessários para aprender e dizia para meus pais que não precisavam comprar livros para mim.

A relação professor(a) educando(a), em sua grande maioria, era pautada no diálogo e amizade. Na adolescência, já surgindo paixões, principalmente as platônicas, tinha algumas professoras como minhas confidentes. Essa relação ficara tão forte ao longo do tempo que já no final do 3º quando saiu o resultado do vestibular, fiquei sabendo por meio de meu professor de Química e Física, Marcelo Almeida. Ele foi a minha residência me avisar.

Mas, também tenho lembranças não tão românticas assim. Geralmente na área acadêmica de Literatura, História, Geografia ganhava destaque. Em matemática, ficava a desejar. Quando eu perguntava ao professor para entender, ele falava “O que você não entendeu?! Isso aqui é mamão com açúcar!”. E, eu continuava sem entender.

Em uma ocasião, um dia de muito calor, a professora cismou em não ligar o ventilador, eu fui colocada para fora da sala de aula quando sugeri para a turma que apanhassem os livros e cadernos e comesçassem a usá-los para promover uma ventilação. Na verdade eu não compreendia o porquê de ela não querer ligar o ventilador. Também, ainda com muita raiva, lembro-me que frequentemente a



professora de História mandava-me calar a boca. Na última vez, chorei muito de raiva. Foi no 3º ano do Ensino Médio. Ela disse “*cala a boca Bruna, deixa os seus colegas participarem, todo mundo sabe que você vai passar no vestibular!*”. Eu não compreendi tal reação... Simplesmente adorava estudar História! Eu não consigo esquecer isso, ainda hoje, me sinto profundamente magoada.

Os propósitos de aprendizagem dessa escola estavam presentes em atividades que relacionavam o aprender a momentos de descobertas e na capacidade do(a) processar a informação e transformá-la em conhecimento. A nota final não era a mais importante. A avaliação não era calculada somente pelo resultado final das provas, mas, nas participações dos projetos curriculares, como “Cantando Poesia” e “Feira de Ciências”. Eu sempre participava do “Cantando Poesias”. Todos os anos minha poesia estava entre as três primeiras colocadas. Esse colégio proporcionou uma sensação de felicidade e liberdade durante todo o período dos meus anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Fui presidente de turma por duas vezes seguidas, no 7º e 8º ano, tornei-me uma aluna mais ativa no meu processo de aprendizagem, pois, tinha espaço para expressar meus sentimentos e ideias.

Quando não gostávamos de alguma coisa no colégio, reivindicávamos de imediato. Por exemplo, no primeiro ano do Ensino Médio, percebemos que a professora de Geografia estava somente lendo, falava as coisas decoradas. Eu e mais dois colegas abrimos sua bolsa e descobrimos que a mesma usava um caderno xerocado do ano de 1993, achamos isso um absurdo! Mostramos para a turma e começamos então, o movimento “Fora professora X”! Ela admitiu e se comprometeu a melhorar as aulas. No entanto, ela xerocou o livro atual (novamente abrimos a sua bolsa e conferimos seu caderno), as aulas continuavam a serem lidas, notoriamente era percebido, pois, ela falava quase sem respirar, era fácil de perceber que era decorado. Fizemos um abaixo assinado com folha de caderno mesmo, falamos com a diretora e pedimos providências. Mas, ao ficar sabendo do movimento ela mesma se demitiu.

2006, ano do vestibular. Em casa meu pai e minha mãe passavam-me confiança e demonstravam acreditar em mim. Eu não tinha muitas cobranças em relação a minha aprovação para qualquer curso que eu viesse fazer. Estava decidida a concorrer para o curso de Bacharel em Direito, pois não gosto de injustiças e via no curso possibilidades de lutar por melhorias para a sociedade. Mas, fiz a prova do vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pois só havia vagas destinadas ao curso de Direito na capital do Estado, Teresina, aproximadamente 1.100 km de

distância da minha cidade. Na época, meus pais explicaram que não tinham condições financeiras para me sustentar fora de casa. Eu, mesma triste e revoltada com a situação, os compreendi e aceitei.

Ao iniciar o curso, em 2007, depois de participar de palestras nas primeiras semanas sobre a área, decidi encará-lo com responsabilidade e dedicação. Tinha minha mãe, professora de anos iniciais, como exemplo. Mas, com menos de um ano, veio a decepção. Não estava satisfeita com o nível de professores(as) formadores que eu tinha. Muitos tinham apenas mestrado e especializações. Cheguei a sair das salas de aulas e chorar várias vezes, pensei em desistir do curso. Em casa a situação não era nada estável, tanto emocional como financeiramente. No início desse mesmo ano, perdi meu adorável e inesquecível pai para a morte. Tive que começar a trabalhar como professora de aulas particulares dos anos iniciais do ensino fundamental durante um período do dia. Foi uma época difícil.

No segundo semestre de 2008, o meu namorado, hoje meu esposo, Daniel, recebeu a proposta de ser transferido a trabalho para Brasília-DF e me pediu em casamento. Nosso relacionamento estava muito intenso e gostoso e tive certeza de que não iríamos conseguir ficar longe um do outro por muito tempo. Nunca vou esquecer aquele dia. Estávamos em uma lanchonete e, repentinamente, ele disse que tinha duas notícias, uma boa e outra ruim. A boa é que ele tinha recebido uma proposta para uma função melhor em seu emprego e a outra é que era em Brasília. Passamos alguns segundos em silêncio, e logo, veio o pedido. Passados dois dias, fomos ao cartório da cidade bem cedo, colocamos os nossos nomes e, só depois contamos para nossas mães e familiares.

Em setembro do mesmo ano estávamos em Brasília. Chegamos bastante animados com a ideia de começar a construir uma vida a dois, compartilhando do mesmo sonho, o acesso a uma educação de qualidade. Ele é da área de Ciências Jurídicas e Sociais e eu, da Educação e Pedagogia. Porém, sentia muitas saudades de minha família, mãe, irmã e irmão, bem como, do meu meio cultural, participar das comemorações festivas no mês de junho (dançar quadrilha).

Transferi meu curso para Brasília. No primeiro semestre de 2009, já estava na Universidade de Brasília (UnB). Nesse momento, estava bastante satisfeita com a qualidade das aulas e pelo nível de comprometimento dos(as) professores(as). Adorava as ricas e divertidas aulas com a professora Edeilce Buzar na disciplina *Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE*, os prazerosos momentos poéticos com a professora Sandra

Magda Vivacqua na *Oficina de Formação do Professor-leitor*, bem como os preciosos questionamentos sociológicos sobre *Economia Solidária e Educação*, com a professora Sônia Marise Carvalho.

Em 2010, no fim do segundo semestre, veio a insatisfação com o andamento do meu curso. A universidade passava por um atordado período de greve e, eu não escondia o meu desânimo com toda essa situação. Estava muito desmotivada, era um tormento vir para as aulas, praticamente impossível acreditar em uma educação que respeitasse cada indivíduo como ser humano, pois não me sentia respeitada. As práticas pedagógicas e educacionais da maioria dos professores por quem passei nesse momento reduziam-se a falácias, ou, demonstravam imposições! Mostravam-se desanimados, não condiziam com posturas de docentes formadores(as). As aulas eram rotineiras e sem perspectivas de mudanças. Começou então minha reflexão sobre ser ou não docente e continuar ou não o curso de Pedagogia.

Em 2011, meio a constantes inquietações e até raiva, a maneira como a professora Sandra Ferraz ministrava suas aulas de Psicologia e Educação me chamou a atenção. Demonstrava dedicação, boniteza de fato. Sempre reconhecia seus/suas estudantes pelo nome e características próprias. E, ainda gozava de uma competência profissional ímpar ao administrar as situações de aprendizagem. Por exemplo, quando ofereceu para a turma um relato empírico real, “O Caso Alice”, com a finalidade de explorar as correntes teóricas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento que havíamos estudado. Ou quando entrevistava e direcionava os estudos dirigidos na sala de aula. Era perceptível o seu entusiasmo! E, foi implacável na sua forma de avaliar, pois, sempre retornava todas as atividades exploradas. Isso mudou o meu olhar em relação ao curso. Comecei a sentir orgulho de cursar Pedagogia, na verdade, minha motivação como estudante foi ressuscitada! Fiquei mais esperançosa. Posso afirmar que a vontade de ser professora, em seu sentido real, pela primeira vez, surgiu-me da forma mais bonita possível, guiada pelo exemplo. Percebi que é possível através de uma postura séria e amorosa na docência motivar os(as) educandos(as) em qualquer área de estudo e juntos com eles(as) construir o conhecimento.

A poesia a seguir reflete o meu percurso no curso de Pedagogia e como nasceu a minha paixão pela docência.

### *Encanto*

Que linda  
A borboletinha  
Esmeralda!  
Azul-amarelada,  
Realmente engraçada!  
Voava, voava...

Agoniada  
Não entendia  
Nadinha de nada  
O motivo de ser  
Diferenciada.

Um dia, muito chateada...  
Sem perceber que sobrevoara  
Em uma sombra que ali estava,  
Desconfiara uma mudança de cor,  
Uma cor que sempre almejava.

Agora brincara, brincara...  
Descobrira então,  
Era iluminada!  
E agradecera ao sol  
O brilho que a emprestara.

*Bruna Louzeiro*

---

No segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012 ocorreram duas experiências pedagógicas. Ambas foram no Estágio Supervisionado do Projeto 04, nas fases A e B. Um foi realizado em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, e objetivou relacionar a teoria com atitudes pedagógicas pertinentes à minha formação profissional, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas pertinentes ao desenvolvimento das aprendizagens dos(as) estudantes. Aqui tomei consciência que ser docente, é algo complexo e maravilhoso. O outro foi realizado no Colégio Militar de Brasília (CMB) teve como objetivo conhecer, saber quais as funções de um(a) pedagogo(a) em uma instituição militar. Esse me proporcionou um aprendizado sobre a importância do papel do pedagogo enquanto supervisor educativo. Essas experiências aguçaram-me ainda mais a minha vontade de ser professora. Descobri que quero ser pedagoga na sala de aula. Acredito que serei mais útil, poderei aprender mais sobre a ciência educativa e pedagógica, e conseqüentemente, serei mais feliz!

Nesse mesmo período, encontrei-me imersa em um grupo de pesquisa de extensão: o BSB 100, atualmente institucionalizado de n-FUTUROS. Um projeto que visava ampliar horizontes de desenvolvimento para o Brasil nas áreas diversas, como economia, educação e saúde. A minha participação estava vinculada a uma ampla pesquisa documental sobre o complexo universo de altas habilidades/superdotação

(AH/SD) no contexto brasileiro e em alguns países como os Estados Unidos e Canadá. Foi um período bastante significativo para mim. Pude avançar, em termo de pesquisa extracurricular da academia, como também entender algumas questões inerentes à constituição de meu ser, enquanto sujeito.

A partir da identificação pessoal com a temática de AH/SD, bem como por considerar ser importante e necessário explorá-la no meio acadêmico educacional brasileiro e mobilizada pelas intensas reflexões sobre a importância das práticas pedagógicas interdisciplinares para a aprendizagem e desenvolvimento dos(as) educandos(as) juntamente com os diálogos com a professora Sandra, interessei-me em investigar como as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com AH/SD constroem concepções de si no contexto da experiência escolar e quais suas perspectivas futuras em relação à escola.

Por fim, a construção deste memorial educativo. Somente lembranças... Recordações?! Não! Reflexões intermitentes e repletas de significados que me faz perceber a construção, o desenvolvimento e sentido de minha existência.

## INTRODUÇÃO

Junto à instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71 que pesquisas sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD) tornaram-se mais evidentes e avanços legais sobre formas de identificação e atendimento educacional especializado foram consolidados. Mas, percebemos a falta de estudos mais profundos que procuram entender as emoções, os ritmos e as dinâmicas de aprendizagem de educandos(as) com AH/SD a partir do olhar dos(as) mesmos(as). Com isso, meu interesse voltou-se especificamente em compreender como os(as) estudantes com AH/SD nos anos iniciais do Ensino Fundamental se veem a partir de seus constructos subjetivos e suas experiências escolares.

A motivação em dedicar os estudos nessa área decorre por se tratar de um tema de grande importância e necessário de ser explorado no meio acadêmico educacional brasileiro. Nos últimos quarenta anos em que o atendimento aos educandos(as) com AH/SD tornou-se obrigatório no Brasil estudos apontam que educandos(as) com AH/SD não são respeitados no que se referem as suas reais necessidades educacionais nas salas de ensino regular (PEREIRA, 2008). No Distrito Federal (DF), o atendimento especializado à esses educandos(as) na rede pública possuem políticas avançadas em relação às outras unidades da Federação. Atualmente há o *Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotados*, vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), desenvolvido desde 1976, quando ainda era denominada Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF).

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental com AH/SD constrói as concepções de si no contexto da experiência escolar, e quais suas perspectivas futuras em relação à escola. Para o alcance do objetivo geral, buscamos especificamente: (1) compreender como educando(a) com AH/SD constituem as concepções de si; (2) analisar o sentido do processo de escolarização para esse(a) estudante e o papel da escola na construção das suas perspectivas para o futuro; (3) identificar as demandas pedagógicas e as concepções de AH/SD dos professores que trabalham no atendimento desse(a) educando(a), e (4) refletir sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções que esse(a) estudante têm de si, a fim de potencializar a

aprendizagem escolar na construção de horizontes possíveis para o futuro de sujeitos com altas habilidades/superdotação.

O estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao histórico da educação especial e inclusiva e AH/SD e apresenta a organização do atendimento do programa especializado ao alunos com AH/SD da SEE/DF. O segundo discorre sobre a aprendizagem, desenvolvimento humano, subjetividade, concepções de si e experiência escolar. O referencial teórico está amparado em dois conjuntos de literatura. Um específico da área de AH/SD, compreende Alencar e Fleith (1991), Virgolim (1997; 2003; 2007), Renzulli (1993), Fleith (2007) e Gardner (1994; 1995). O outro, na área de aprendizagem, desenvolvimento e formação da subjetividade, com Vygtsky (2007), Coll e Solé (2004), Paludo (2011), Martínez e Albuquerque (2012) junto ao conceito Concepções Dinâmicas de Si (CDS) de Freire (2008).

O terceiro capítulo contempla a metodologia. O estudo foi norteado pela metodologia de pesquisa social na abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. Os procedimentos e instrumentos para a construção das informações empíricas no trabalho de campo foram: (1) entrevistas semiestruturadas aplicadas individualmente com a criança sujeito do estudo, e com os demais participantes, nesse caso, o professor da sala de recurso, a professora da sala de aula regular, e a mãe e o pai da criança, (2) observação participativa no contexto da sala de recursos, e (3) questionários para os docentes da sala de recursos e sala de aula regular. Colaborando com os princípios da pesquisa de natureza social utilizamos também a metodologia do conceito Concepções Dinâmicas de Si (2008) para o estudo de caso.

O quarto e quinto capítulos apresentam os resultados, as análises e discussões das informações empíricas. O caso está organizado de acordo com a perspectiva dos participantes sobre a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito em estudo. Por sua vez, a discussão está organizada em torno dos objetivos específicos. Nas considerações finais apresentamos uma síntese e propomos algumas reflexões a partir da problematização da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

O presente capítulo apresenta o panorama histórico da educação especial e inclusiva, recorrendo sobre como a temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD) ganha visibilidade no Brasil e sobre seu processo de legalização no contexto educacional escolar. Destaca, também, os aspectos conceituais, as características e formas de atendimento educacional especializado para educandos(as) com altas habilidades/superdotação.

#### **1.1 Recorte Histórico da Educação Especial, Educação Inclusiva e Bases Legais sobre Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.**

De acordo com os documentos que constituem o Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a organização educacional escolar brasileira é marcada por uma dicotomia histórica. A “escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras” (MEC, 2010, p. 9). Percebemos que, desde sua constituição e fundamentação, é oferecida uma educação escolar formal de natureza excludente, com práticas educacionais e pedagógicas que não consideram as particularidades de seus(as) educandos(as). Nesse sentido, Macedo (2005, p. 11) destaca que “nesta cultura, as crianças que entram e permanecem na escola devem se submeter a tarefas e recursos de ensino comuns.” Assim, meninos e meninas são naturalmente excluídos, especificamente os(as) educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, inclusive, os com altas habilidades ou superdotação. Em decorrência de suas respectivas singularidades, são submetidos(as) ao abandono por parte do sistema educacional e desprezo em escolas com salas de aulas regulares com ou sem integração à sala de recursos.

Movimentos sociais e políticos como o dos direitos humanos promoveu o entendimento e consolidação do conceito de cidadania como “reconhecimento das



diferenças e na participação dos sujeitos.” (MEC, 2010, p. 9) A sociedade brasileira, a partir da década de 1980, começou a tecer estratégias e a organizar movimentos por meio de incansáveis e históricas lutas sociais contra a exclusão de pessoas com alguma deficiência. Passaram a defender que todas as pessoas são “potencialmente saudáveis para a aprendizagem, desde que esta seja adequada às especificidades de cada caso.” (CARNEIRO, 2012, p. 426)

Como resultado desses acontecimentos, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB, 1988) legitimou, no artigo 208, inciso III, a obrigação de o Estado prestar um atendimento educacional especializado para educandos(as) “portadores de deficiência”, de forma preferencial, nos ambientes escolares de ensino regular. Portanto, o atendimento a estudantes com deficiência, na perspectiva do princípio da educação inclusiva em nosso país, ainda é muito recente.

Por muitos séculos, as pessoas com deficiência, nascida ou adquirida, eram marginalizadas e excluídas da sociedade. A educação escolar caracterizava-se por ser de natureza assistencialista. No século XIX e no início do século XX, destacamos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>2</sup>, em 1854, do Instituto dos Surdos Mudos<sup>3</sup>, em 1857, do Instituto Pestalozzi, em 1926, com atendimento às pessoas com deficiência mental. No ano de 1954 é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e, em 1945, Helena Antipoff passa a dirigir um atendimento educacional às pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na Sociedade Pestalozzi (MEC, 2010)

Nesse período, a educação especial, segundo Miranda (2008), amparada nos estudos de Jannuzzi, publicado em 1992, constituiu-se como “atendimento inicial dirigido ao deficiente (...) a partir de duas vertentes na Educação Especial (...): médico-pedagógica<sup>4</sup> e a psicopedagógica<sup>5</sup>” (MIRANDA, 2008, p. 31). Enquanto a primeira acreditava que a educação escolar de pessoas com deficiência deveria ser realizada em escolas hospitalares, a segunda procurava conceituar “a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais” (MIRANDA, 2008, p. 31). Entendemos, com essa perspectiva, que o ensino escolar oferecido a estudantes com

<sup>2</sup> Atual Instituto Benjamin Constant – IBC

<sup>3</sup> Atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES

<sup>4</sup> “A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu, na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes”. (MIRANDA, 2008, p. 32)

<sup>5</sup> “A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais”. (MIRANDA, 2008, p. 32)

deficiência consolidava-se em práticas educacionais e pedagógicas que segregavam os(as) educandos(as) socialmente. No entanto, percebemos que houve uma crescente promoção da conscientização, no que diz respeito à educação formal desses(as) sujeitos, bem como em seu processo de inclusão na sociedade.

Nas décadas de 1960 e 1970, a organização do ensino escolar da educação especial fica expressa nas disposições normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de Nº 4.024/61 e Nº 5.692/71. A primeira afirma que pessoas com deficiência são excepcionais e que dentro das possibilidades a educação deverá ser ofertada no sistema de educação geral (BRASIL, 1961). Já a segunda, salienta que educandos(as) com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial.” (BRASIL, 1971)

De acordo com pesquisa de Jannuzzi, publicada em 1992, Miranda (2010) ressalta que nessa época houve um considerado aumento do número de instituições escolares de ensino especial, bem como uma crescente nas discussões sobre a temática. Em decorrência, no ano de 1973 foi institucionalizado pelo Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por gerenciar a educação especial no Brasil, porém não foi explorada, universalmente, como uma política pública (MEC, 2010)

No mesmo período, a questão educacional sobre AH/SD tornou-se mais valorizada com a imersão do termo “superdotados” e com a obrigatoriedade de um atendimento especializado aos estudantes com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Oriundos da mesma década têm o Parecer CFE nº 255, de nove de março de 1972, qual prioriza o(a) educando(a) com AH/SD em seus diferentes ritmos de aprendizagens e interesses; o Parecer CFE nº 436, de nove de maio de 1972, cujo reconhece a matrícula de estudantes superdotados(as) na Educação Superior, desde que comprovada sua habilidade superior antes da inscrição no vestibular; e o Parecer CFE nº 681, de maio de 1973 estabelece o Conselho Federal de Educação apresentará conceitos e normas a fim de definir o(a) educando(a) com AH/SD. Com a implantação do CENESP, a educação escolar recebeu mais investimentos financeiros para atender-los(as) (ANDRÉS, 2010)

Na década de 1980 houve, devido às várias e diversas imposições sociais, importantes mudanças acerca do ensino escolar. Políticas públicas e normas orientadoras para a educação especial instituíram uma educação inclusiva nos sistemas

educacionais e instituições escolares (CARNEIRO, 2012). Como de fundamental importância, por exemplo, temos a CRFB de 1988 no decurso dos dispositivos dos art. 205, 206 e 208, inciso III. No contexto da educação especial para a temática de AH/SD, a década de 1980 favoreceu, por meio de ações institucionais do MEC, a criação da Secretaria de Educação Especial (SESPE), cujo seu maior diferencial, em relação ao CENESP, estava em dedicar publicações diferenciadas sobre Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (ANDRÉS, 2010)

Na década seguinte foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a Lei Nº 8.069/90. O artigo 55 afirma que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, a fim de reforçar o que está proposto na Carta Magna de 1988 (MEC, 2010). A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ao declarar que “toda a pessoa tem direito a educação” e de maneira primordial, destaca a importância das necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos “portadores de deficiência” serem percebidas de forma especial. A Declaração de Salamanca (1994) e a instituição da Política Nacional de Educação Especial (1990) constituem formas de avanços nas políticas públicas, no que diz respeito à concepção da educação inclusiva (MEC, 2010)

No que trata da modalidade da educação especial de forma inclusiva, a promulgação da Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um marco revolucionário. Os artigos 58, 59 e 60 afirmam que os sistemas de ensino e instituições escolares devem propiciar aos estudantes ofertas de vagas preferencialmente no ensino regular, serviços de apoio especializados, currículos e métodos adequados, terminalidade apropriada para os(as) que não tenham condições de concluir o Ensino Fundamental. Também dispõe sobre professores(as) especializados e, principalmente, uma educação que almeje a efetiva integração do(a) educando(a) com deficiência na sociedade e no mercado de trabalho. Em especial, o artigo 59 prevê aceleração para os(as) superdotados(as) realizarem em menor tempo o programa escolar. Há ainda ressalvas sobre a constituição, fundamentação que compõe as escolas sem fins lucrativos, especializadas exclusivamente no atendimento de estudantes com deficiência, com finalidade de receber apoio técnico e financeiro do Estado.

Segundo Reis e Mettrau (2007), em 1999 a fim de efetivar as ações iniciadas na década de 1970, por meio do MEC, a Secretaria de Educação Especial publica as Séries Pedagógicas que traz orientações a respeito de caracterizações, identificação e

atendimentos dos(as) estudantes com AH/SD. Fleith (2007) destaca que a década de 1990 foi um marco na educação nacional com aparatos legais mais consolidados para a educação de educandos(as) superdotados(as), por exemplo, com a publicação da LDB.

No ano de 1990 (...) A sociedade civil construía uma nova lei de ensino (...). Foi quando em 1996, o cenário educacional foi surpreendido com uma nova realidade, por força de lei. Foi publicada a Lei 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (FLEITH, 2007, p. 31)

A Educação Especial no ano de 1999 passa a ser reconhecida como uma modalidade de educação em toda a Educação Básica com a publicação do Decreto Nº 3.298. Este normatiza a Lei Nº 7.853/89, que certifica sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (MEC, 2010) As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/MEC nº 2/2001, fixa que não pode deixar de ser cumprida a “implantação da Hospitalização Escolarizada, assistida para o atendimento pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais” (Carneiro, 2008, p. 434). Portanto, podemos observar que foi no final do século XX e início do século XXI que, de forma mais acentuada, a educação especial se tornou inclusiva de fato, com um atendimento educacional especializado apropriado as características e necessidades de seus(as) educandos(as).

Com a Lei Nº 10.172/01, que normatiza o Plano Nacional da Educação (PNE-2001-2011), a Educação Especial apresenta diagnósticos que apontam a necessidade de haver escolas realmente inclusivas, no sentido de considerar os aspectos das diferenças do ser humano. O referido documento aponta no que diz respeito às metas e diretrizes, dados que configuram a educação especial ainda precária na formação dos(as) docentes especializados(as), que os aspectos das instalações físicas não correspondem às singularidades dos(as) educandos(as) com deficiências e suas reais necessidades. Apresenta, também, baixa oferta do número de matrículas nas salas de aulas do ensino regular (MEC, 2010)

Nessa perspectiva, conforme pesquisa realizada por Carneiro (2012) amparado na publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2007, a quantidade de matrículas de crianças com deficiência em classes comuns de escolas regulares, sem a integração de salas de recursos, no ano de 2001 era de 81.344. Já as matrículas em escolas especializadas e classes especiais compreendiam um número de 323.403 estudantes.

No rol de discussões, a partir das mudanças no panorama da Educação Especial, foi promulgado o Decreto Nº 3.956/01, para consolidar a proposta da Convenção de Guatemala, realizada na Guatemala no dia 28 de maio de 1999, que prevê em seu art. 2º, como objetivo principal, a extinção de todas as maneiras de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e promover condições adequadas de sua integração na sociedade. Tal documento salienta que:

Pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999, s/p)

Como avanço, na perspectiva da educação inclusiva, foi homologada a Resolução CNE/CBE Nº 2/2001, que dispõe sobre as normas no âmbito nacional para a educação de estudantes com deficiência, na Educação Básica, em todos os níveis e modalidades. O artigo 13, de forma ímpar, versa sobre a obrigatoriedade de implantar a hospitalização escolarizada, com intensão de prestar um atendimento pedagógico à educandos(as) com deficiência, que de repente, seja em carácter transitório (internação eventual) ou não (internação residente). No ano seguinte, a Resolução Nº 1/2002 normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Também há a homologação da Lei Nº 10.436/02, que trata a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como forma de expressão e comunicação, e a Portaria Nº 2.678/02 do MEC certifica a democratização do sistema Braille em todas as modalidades da educação (MEC, 2010)

Nesse sentido, foi a partir da primeira década do novo milênio que realmente as consolidações na área da educação para os(as) superdotados(as) começaram a ser efetivadas. Por exemplo, com a implantação do PNE – Lei Nº 10.172/01, onde ações afirmativas, governamentais e não governamentais tiveram mais espaço em nossa sociedade: “Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos estudantes com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (PNE, 2001, meta nº 26). Temos também os documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE). A saber, o Parecer Nº 17/2001, que alerta para o fato de que os(as) educandos(as) com AH/SD são excluídos(as) no universo do sistema educacional, e a Resolução Nº 02/2001, bem como os Pareceres de Nº 04/2002 e o Nº 23/2002 (ANDRÉS, 2010)

Nos anos seguintes, o MEC publicou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que traz como objetivo transformar os sistemas escolares de ensino em sistemas de educação inclusiva. No ano de 2004, o Ministério Público Federal, a fim de democratizar o conceito a respeito da educação inclusiva, avança com a publicação do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Nessa visão evolutiva da educação especial e inclusiva houve a regulamentação das Leis Nº 10.048/00 e Nº 10.098/00, mediante o Decreto Nº 5.296/04, que dispôs critérios para viabilizar a promoção e “acessibilidade às pessoas com deficiência, ou mobilidade reduzida.” Com isso, o Ministério das Cidades desenvolveu o Programa Brasil Acessível objetivando condições de acessibilidade urbana, com intensão de promover a inclusão social (MEC, 2010, p. 15)

Em 2005, segundo MEC (2010), o Decreto Nº 5.626/05 regulamenta a Lei Nº 10.436/02, normatizando sobre a inclusão do ensino de Libras no currículo escolar como disciplina, a necessidade de formação para os(as) docentes e interpretes de Libras, como também, promovê-la como o ensino de Língua Portuguesa para educandos(as) surdos(as) e na respectiva de segunda língua no ensino regular. Também foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e o Distrito Federal, para oferecer atendimento educacional especializado às crianças e jovens com AH/SD matriculados na Educação Básica, com apoio de orientação familiar e cursos para formação continuada para docentes, sob a iniciativa da SEESP/MEC, com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Andrés, 2010)

Já no ano de 2006, a *Organização das Nações Unidas* (ONU) aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>6</sup>. No mesmo ano, temos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como produto de colaboração da Secretaria de Especial de Direitos Humanos, dos Ministérios da Educação e da Justiça e da UNESCO. Em 2007 foi oficializado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem por eixos fundamentais a formação continuada para professores(as) da educação especial, criação de “salas multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação

---

<sup>6</sup> “O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por partes de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.” (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006, s/p).

superior” (MEC, 2010, p. 16) Em 2008, o Decreto Nº 6.571 regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e trata das formas de ofertas e responsabilidade técnica e financeira do MEC, como também adicional para educandos(as) com AH/SD. Recentemente o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamenta sobre o atendimento especializado na Educação Especial, sobretudo no que diz respeito à suplementação da educação para os(as) estudantes com AH/SD.

**Quadro 1- Cronologia da Educação Inclusiva e marcos legais sobre AH/SD**

Eventos AH/SD					★		★		★	
Trajetória Ed. Especial	IIMC	ISM	PI	APAE	SP	LDB e excepcionais	LDB e superdotados	CRFB, Formação de professores	Declaração Mundial de Educação para Todos	Declaração de Salamanca
Cronologia	1854	1857	1926	1945	1954	1961	1971	1988	1990	1994
	Abordagem exclusivista						Direitos Humanos			
Eventos AH/SD		★	★			★			★	★
Trajetória Ed. Especial	LDB	CG	Plano Nacional da Educação	PEIDD	PBA	Decreto nº 5.626/05 e NAAH/S	CDPD e PNEDH	PDE	Decreto nº 6.571	Decreto nº 7.611
Cronologia	1996	1999	2001	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2011
	Inclusão									
Legenda:										
★ - Inclusão sobre AH/SD nos marcos legal da Ed. Especial IIMC - Imperial Instituto dos Meninos Cegos ISM - Instituto dos Surdos Mudos IP - Instituto Pestalozzi APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais SP - Sociedade LDB - Lei de Diretrizes e Bases CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil CG - Convenção de Guatemala PEIDD - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade Pestalozzi PBA - Programa Brasil Acessível NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação										

A importância das políticas para educação especial, e posteriormente para a educação inclusiva, pode ser percebida nos dados referentes à matrícula da Educação

Especial, a partir da Lei Nº 9394/96. Em 1998 havia em todo o território nacional 43.923 estudantes com deficiência matriculados na escola regular, e 293.403 em escola especializada, da Educação Básica. Em 2002, esses números aumentaram para 110.704 na escolar regular, e 337.897 nas escolas especializadas. Em ambas as modalidades de escolarização houve um aumento em torno de 15%. Entretanto, entre os anos de 2002 e 2006, esses números mudam significativamente. No fim de 2006, tem-se 99.178 matriculados no ensino regular, e 76.531 no ensino especializado. Enquanto as matrículas na escola regular nos primeiros 12 anos aumentaram 125.8%, as matrículas na escola especializada decresceram 47,9% (CARNEIRO, 2012). Cremos que os efeitos imediatos das políticas de inclusão provocaram um aumento desmedido de matrículas entre 2001 e 2002. Nos anos seguintes, aparentemente esses números oscilam, talvez em função do processo de reestruturação do ensino, principalmente no que tange a investimentos na infraestrutura e formação e oferta de docentes qualificados necessários para efetivar a inclusão.

Com a Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado para educandos(as) com AH/SD no Brasil mostrou-se de forma mais efetiva a partir da década de 1990, por meio da homologação da Lei nº 9394/96. Registros marcam que no ano de 1996 existiam 490 estudantes matriculados em todo o território nacional, e no ano seguinte esses números elevam-se para 1.724. Em 1998 contava com 1.187 educandos(as) matriculados(as), e em 1999 somavam-se 1.228 estudantes. No ano de 2000 houve uma considerável baixa no índice de matrículas referente a esse atendimento, apenas 758 matriculados(as). Essa marca continuou no ano de 1999, no qual foram registradas 984 matrículas. Em 2002 essa estatística aumentou para 9.744. Nos anos seguintes os números de matrículas decresceram para 752, em 2003, e 406, em 2004. Em 2006 houve uma crescente nas taxas de matrículas registradas, com um número de 1.918 estudantes (CARNEIRO, 2012).


Percebemos que por meio da concepção da Educação Inclusiva, efetivamente marcada no Brasil com a Lei Nº 9394/96, as matrículas do atendimento especializado para educandos(as) com AH/SD aumentaram consideravelmente. No entanto, em 2000 as mesmas decresceram bastante, possivelmente, em decorrência da falta de formação dos(as) profissionais para atuarem conforme a modificação do entendimento do conceito de superdotação, que passou a ser: Concepção do Enriquecimento Escolar e do Modelo Três Aneis, desenvolvido por Renzulli na década de 1980 e, gradualmente,



nesse período, passou a ser referência nas maiorias dos programas de atendimento educacional especializado brasileiro.

**Quadro 2- Cronológico das matrículas na Educação Básica de crianças com AH/SD**

490	1.724	1.187	1.228	758	984	9.744	752	406	1.918
1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005

 Mudança nas matrículas

A fim de institucionalizar o princípio da educação inclusiva no contexto da escola, conforme o exposto sobre o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, na perspectiva da imersão da temática de AH/SD, percebemos grandes esforços a respeito das ações afirmativas sociais de âmbito nacional e internacional. Vemos também propostas de um atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD com objetivo primeiro de maximizar o processo de escolarização dos(as) mesmos(as) e, conseqüentemente, incluí-los na instituição escolar. Nesse sentido, a imersão do significado de inclusão certifica-se na prática da experiência escolar que a educação é um direito de todos(as), como previsto na Carta Magna. O conceito de diversidade deve ser fundamental para nortear o planejamento curricular e delinear as práticas educacionais e, assim, promover de fato a inclusão de educandos(as) com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

## **1.2 Altas Habilidades/Superdotação: conceituação e características**

Uma definição para conceituar altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda perpassa por uma série de considerações difusas, o que não permite uma descrição terminológica específica (ANDRÉS, 2010) acerca do potencial superior acima da média encontrada nas pessoas. Segundo estudos realizados por Pereira (2008), os termos mais utilizados para conceituá-lo são “superdotação, altas habilidades, talento, bem – dotado, alta capacidade, talentoso, estudantes altamente capazes, estudantes talentosos, estudantes superdotados” (p. 19). Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) ressaltam que uma definição precisa do teor é uma proposta pouco provável de ser harmônica em sua

forma abrangente e “apesar de ser esta uma questão aparentemente simples, muitos são os aspectos que devem ser considerados, e grandes são as dificuldades encontradas quando se busca definir o termo.” (p.52). Percebe-se que em relação à conceituação não há um consenso entre os especialistas da área e que inúmeros e complexos são os obstáculos a serem superados, a fim de depreender sobre altas habilidades/superdotação.

Nota-se que, historicamente, foram adotados vários e diferentes constructos a respeito da inteligência com a intenção de significar AH/SD. Por exemplo, as de caráter unidimensionais, como a de Galton, proposta na década de 1860, quando se refere à hereditariedade, e a desenvolvida por Spearman no início do século XX, conhecida por defender uma correlação de fatores gerais “g” e específicos “s” (VIRGOLIM, 1997). Entre as mais adotadas, atualmente, destacam-se as que possuem visões pluralistas. A teoria “Estrutura do intelecto” desenvolvida por Guilford, e publicada em 1967, propõe um modelo estrutural para explicar a maneira como o sujeito reage às informações recebidas e as diversas formas de diferenciá-las e processá-las. Na década de 1990, duas outras teorias são publicadas propondo explicações alternativas à inteligência. Sternberg desenvolve o Modelo Triádico de Inteligência, originalmente publicado em 1990, e Gardner publica em 1983 a Teoria das Inteligências Múltiplas. Ambos consideram a inteligência “como um sistema de habilidades em interação ao invés de um conjunto de dimensões independentes” (ALENCAR E FLEITH, 2001, p. 30), diferentemente da proposta estruturalista da década de 1960.

É a partir do estudo sobre a inteligência que surgem as concepções e investigações acerca da superdotação. Entre as principais cientificamente consolidadas sobre AH/SD está a defendida por Gagné, na década de 1980, que define a competência acima da média em um ou mais campos do intelecto humano. A de Tannembaum, publicada em 1991, acredita que seja a união de características associadas ao alto QI em algum campo do saber, imerso em ambiente favorável, independência e sorte. Para Feldhusen, obra de 1992, requer considerar a genética e experiências sociais e culturais, bem como a acentuada motivação (Virgolim, 1997). Alencar e Fleith (2001) consideram a superdotação como “um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa.” (p.52). Em conformidade com esses conceitos, nota-se que há diferentes correntes teóricas adotadas pelos(as) pesquisadores(as) em razão de seu tempo e contexto histórico e sociocultural. Assim alguns fatores dificultam uma definição sobre o(a) educando(a) com AH/SD. Autores reconhecem que há uma discordância conceitual:

Superdotação é algo relativo, e não absoluto (...). As características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área não são idênticas às que contribuem para o desempenho excepcional em outra (...). Qualquer que seja a área de superdotação, esta sempre se distribui em um *continuum*, não havendo um ponto demarcatório específico separando os superdotados daqueles que não são. (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57-61)

Dentre as correntes teóricas que consideram a inteligência em sua perspectiva multidimensional, destacam-se de forma implacável e exemplar, pela notória e extensa contribuição para AH/SD, de acordo com os referenciais mais utilizados pelos(as) pesquisadores(as) da área como Alencar e Fleith, 2001; Virgolim, 1997; Virgolim, 2007; Freitas e Barreira Pérez, 2012; Pereira, 2008, são os estudos de Sternberg, com a Teoria Triárquica da Inteligência Humana, originalmente publicada anos de 1980, Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida em 1990, e a proposta de Renzulli, oriunda da década de 1970, compreendidas como Concepção de Superdotação dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Enriquecimento.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, que se apoia nas mais novas descobertas neurológicas e no construtivismo, foi desenvolvida e originalmente publicada na década de 1980. Atualmente é reconhecida nas principais referências teóricas como colaboradora essencial para o desenvolvimento da concepção de altas habilidades/superdotação (AH/SD), por considerar a inteligência em sua forma pluralizada, constituindo um conjunto de oito inteligências, a saber: inteligência espacial, inteligências pessoais: interpessoal e intrapessoal, inteligência corporal-cenestésica, inteligência lógico-matemática, inteligência musical e inteligência linguística, e recentemente, a inteligência naturalística (ANTUNES, 2011)

A Inteligência Linguística encontra-se em poetas e se caracteriza por apresentar sensibilidade para estruturar a palavra em suas funções semântica, fonológica, sintática e pragmática, imersas nos significados da linguagem. Um exemplo dessa inteligência pode ser percebida na medida em que o(a) poeta trava lutas frequentes a fim de organizar uma frase ou períodos inteiros e concentra esforços mentais para selecionar a palavra adequada considerando-a de forma não isolada, em relação a todo o texto, o seu significado. As operações centrais dessa inteligência demonstram-se pelos processos de pensamento, ou seja, nos momentos em que o(a) poeta tem predeterminação lógica para

seguir as regras gramaticais, bem como em momentos determinados e escolhidos pelo(a) mesmo(a), de maneira especial desrespeitá-las (GARDNER, 1994)

Gardner (1994) salienta que são quatro as diferenças do aspecto linguístico inerentes da espécie humana que não se deve confundir com a inteligência linguística. A saber: primeiro destaca-se característica “retórica da linguagem” – usada para convencimento de uma proposição, encontrada nos líderes políticos, advogados(as), mas, também imersa no universo linguístico da criança a partir dos seus três anos de idade; em segundo plano, “o potencial mnemônico da linguagem” – usada para lembrar informações, percebidas nos procedimentos operatórios de jogos; a terceira contempla o “seu papel na explicação” – meio de comunicação e, em quarto lugar há a linguagem para exemplificar e refletir sobre a própria linguagem.

No que diz respeito à Inteligência Musical, conforme os estudos de Gardner (1994) essa é a que se apresenta mais cedo em uma pessoa habilidosa, embora não se saiba os seus porquês. Os maiores exemplos considerados possuidores de tal talento se caracterizam por perceberem o som por sua unidade e linguagem, em vez de um simples treinamento musical ou de identificar o som no ambiente. Assim, no instante em que a imagem musical das ideias concebe seus significados, mesmo que seja na forma simples e pequena, no que se refere aos aspectos melódicos, rítmicos e harmônicos, ou em composições bem mais edificadas e complexas, o(a) compositor(a) apropria-se da suavidade de sua audição, o que lhe permite perceber o que existe de repetição e variedade harmônica, melódica e rítmica. Os componentes da Inteligência Musical são “o tom (ou melodia) e o ritmo” – caracterizados pelas frequências da audição. Em seguida temos o timbre – quais são “qualidades características de um som” (GARDNER, 1994, p. 82).

Gardner, ao refletir sobre as ideias de Piaget, afirma que a Inteligência Lógico-Matemática se constitui “pelo confronto com o mundo dos objetos.” (1994, p. 100) Nesse sentido é fortemente marcada pelas capacidades interconectadas para trabalhar com padrões lógicos e/ou numéricos em complexas cadeias de raciocínio, não em sua forma de compreendê-las apenas, mas pela sensibilidade de inventar um novo constructo matemático significativo. São características presentes em indivíduos altamente talentosos em matemática o aspecto da rigorosidade, ceticismo e um envolvimento profundo com a abstração. Citando Alfred Adler, Gardner (1994) ressalta que são três as categorias da abstração para se chegar a uma etapa de pensamento literalmente abstrato. Primeiro tem o campo da “ideia do próprio número” – as

quantidades são diferentes, “a criação da álgebra” – número como sistema e as “funções” – relações entre as variáveis.

A Inteligência Corporal-Cenestésica ou Inteligência Corporal geralmente é encontrada em pessoas que são mímicos(as), bailarinos(as) e atletas. As características fundamentais que marcam essa inteligência são as várias e diversas formas de utilizar o próprio corpo com agilidade, prontidão e talento para expressar emoções, alcançar ambiciosos objetivos e a notável capacidade de operar com alto grau de habilidade objetos que envolvam a motricidade fina, com os dedos e mãos, bem como, as performances mais grosseiras, por meio da força, realizadas com o corpo. O desempenho dessa inteligência é determinado pelas funções do córtex motor, em suas dimensões hemisféricas dominantes relacionadas ao movimento no lado contralateral (Gardner, 1994; 1995).

A Inteligência Espacial constitui-se de talentos para percepções rítmicas e de afinação e é entendida como uma unidade, pois tende a estimular habilidades referentes às combinações diversas da capacidade espacial. Essa inteligência é marcante em pessoas com aguçada capacidade de perceber o campo visual com exatidão e, a partir das primeiras impressões e concepções, transformá-las e reinventá-las conforme sua experiência visual. A principal fundamentação dessa inteligência está consolidada por não considerar essas capacidades acima citadas como semelhantes. Ou seja, indivíduos possuidores da Inteligência Espacial podem ter uma suavidade percepção para criar, elaborar organizações espaciais mentalmente, e não expressarem-se por meio da habilidade do desenho com perfeição, bem como por considerar a experiência visual, na verdade, formas de observações feitas acerca do mundo sem necessariamente possuir órgão do sentido da visão. Assim, uma pessoa cega pode ser habilidosa na inteligência espacial, por exemplo (Gardner, 1994)

Acerca das Inteligências Pessoais e suas subestruturas Interpessoal e Intrapessoal, Gardner (1994) reflete as análises de James, originalmente desenvolvidas no início do século XX, sobre a percepção que o ser humano tem consciência de sua própria constituição interna, como também das imersões sociais que o compõe. A Inteligência Intrapessoal compreende aos aspectos do interior do sujeito, questões referentes à vida emocional do mesmo, e geralmente está presente em escritores romancistas que naturalmente descrevem seus profundos sentimentos. A principal característica dessa inteligência fundamenta-se pela complexa capacidade de diferenciar os sentimentos e decodificá-los ao elaborar construções figurativas, a fim de nortear sua

conduta comportamental. Geralmente pessoas possuidoras de tal inteligência discriminam facilmente o complexo universo das sensações de lhe proporcionam alegrias, gozo, deleite e de dor, em seus diferentes graus de intensidade. Já a Inteligência Interpessoal é marcada pela capacidade de o sujeito desenvolver seu olhar para fora de si e aprofundar no universo de outros indivíduos, por meio de complexas observações e distinções a respeito de suas características de comportamentos, disposições de ânimos, desejos e motivações. Encontra-se facilmente percebida em pessoas que são líderes políticos, professores(as), religiosos e terapeutas.

A Inteligência Naturalística ou, simplesmente, biológica, é concebida no contexto da vida animal e vegetal. “Sua manifestação revela-se pela perícia em se identificar membros de uma mesma espécie, reconhecer a existência de diferentes espécies e em mapear relações entre diferentes espécies.” (ANTUNES, 2011)

As correntes teóricas da Concepção de Superdotação dos Três Aneis e do Modelo Triádico de Enriquecimento foram elaboradas e desenvolvidas intencionalmente de forma simultânea e integrada, a partir dos anos finais de 1960 e início da década de 1970, sendo originalmente publicadas em 1977 e 1978, respectivamente. Atualmente configuram-se como as principais e mais importantes referências literárias adotadas nas pesquisas sobre a temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD), por promover uma compreensão mais elaborada da concepção e conceituação da mesma para o contexto educacional e escolar (RENZULLI, 2004)

Esses estudos teóricos e empíricos que compreendem a construção do complexo conceito de AH/SD surgiram imersas no período histórico dos EUA dos anos de 1960, qual a inteligência era concebida em sua forma unidimensional, definida pelo Quociente de Inteligência (QI), e que era entendida literalmente como sinônimo da própria AH/SD. Nesse contexto, os programas de atendimento educacional oferecidos pelos Estados para educandos com AH/SD baseavam-se em práticas educativas e pedagógicas que segregavam os(as) mesmos(as) em escolas e classes especiais de turno integral, com um currículo literalmente descontextualizado, pois estavam organizados com assuntos e atividades inerentes apenas aos interesses dos(as) professores(as), os quais consideravam necessários e importantes (RENZULLI, 2004)

A Concepção de Superdotação dos Três Aneis foi constituída para salientar as práticas nas formas de identificação das características de crianças e jovens com AH/SD. O Modelo Triádico de Enriquecimento é um referencial para aferir sobre o

planejamento e execução de programas escolares para o atendimento desses(as) educandos(as) com um alto potencial. As finalidades específicas que justificam as suas existências consistem em subsidiar mecanismos que promovam para as crianças e jovens com AH//SD “oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização através do desenvolvimento e a expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode está presente.”, como também a possibilidade de “aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes” (RENZULLI, 2004, p.81). Nessa perspectiva, cremos que essas concepções teóricas consideram que seja necessário saber realmente identificar o sujeito com AH/SD e suas reais necessidades, a fim de propiciar a formação adequada dessas crianças e jovens que no futuro poderão promover mudanças significativas na sociedade.

A Concepção de Superdotação dos Três Aneis caracteriza-se pela habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. O Modelo Triádico de Enriquecimento é compreendido pelos tipos I, II e III. Segundo Virgolim (2007), as atividades tipo I são as exploratórias (oficinas, palestras, passeios a museus, a feiras de ciências), até que o(a) educando(a) descubra a sua verdadeira habilidade. As do tipo II são atividades direcionadas às técnicas de como fazer, elaborar, onde o(a) professor(a) é um(a) orientador(a). E as atividades do tipo III baseiam-se na realização do projeto de área específica da habilidade do(a) estudante.

Nesse universo de AH/SD são dois os tipos consideráveis de habilidades superiores (RENZULLI, 2004) Primeiro temos a concepção de superdotação do tipo escolar ou acadêmica e, em segundo, a superdotação produtivo-criativa. Afirma que a superdotação criativo-produtivo infere-se sobre a propagação de ideias, resultados, demonstrações artísticas de forma originais e desenvolvidas intencionalmente, norteadas por alguma questão difícil de ser explicada no contexto sociocultural. Já a superdotação escolar ou acadêmica é demonstrada e percebida com mais facilidade por meio dos usos dos testes de Quociente de Inteligência (QI), e “é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Aneis, tende a permanecer estável ao longo do tempo.” (RENZULLI, 2004, p. 83)

De acordo com Virgolim (2007), a criança com SD escolar caracteriza-se por ter um vocabulário extenso e diversificado, boa memória, raciocínio verbal e/ou numérico extraordinário, aprende rápido e necessita de pouca repetição de conteúdo, está sempre

perguntando, tira excelentes notas nos exames e avaliações escolares, mostra-se perseverante, concentra-se facilmente por longos períodos, tem prazer na leitura, sobretudo de livros técnicos e profissionais, gostam do contexto escolar e de agradar os(as) professores(as). Nesse grupo, no que se refere às características efetivo – emocionais, há perseverança em seus projetos, perfeccionismo, necessidades de receber estímulos mentais e de saber sempre mais, demonstra paixão pela aprendizagem e, geralmente, determinam metas altamente fora da realidade para si mesmo. Com isso, sofrem por sentir temor em não conseguir realizá-las e sentem um profundo envolvimento emocional.

A criança com SD criativo-produtiva “não necessariamente apresenta um QI superior”, mas são criativas e originais, mostram-se múltiplas em seus interesses de pesquisas, altamente sensíveis, são inventivas e produtoras de conhecimentos, consideram irrelevantes as “convenções”, com frequência utiliza-se do humor e ver “ordem no caos”. Suas particularidades efetivas e emocionais correspondem a uma grande e aguçada “energia emocional naquilo que fazem”, necessidade de ter “professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero”, intolerância as regras impostas, alta capacidade reflexiva, perceptiva (insight), autoconscientização, “apresentam uma preocupação moral em idades precoces” e “imaginação vivida.” (VIRGOLIM, 2007, p. 43)

Quando não correspondidas suas necessidades intelectuais e emocionais, os(as) educandos(as) com AH/SD, segundo Galbraith e Delisle, publicado originalmente em 2002, podem adquirir condutas comportamentais negativas como apresentar rebeldia questionadora ou conformismo, devido ao aborrecimento com a rotina escolar, dedicação excessiva à área de seu interesse e demonstrar falta de interesse por outros conhecimentos inclusos no currículo acadêmico. Utilizam seu extraordinário vocabulário para monopolizar as discussões, bem como o elevado senso de humor para vingar-se de seus pares não dotados de um alto potencial. Costumam também demonstrar seus sentimentos (inclusive de forma irônica) quando trabalham com colegas que não acompanham o seu ritmo, excluem-se dos colegas por não compartilharem de suas percepções referentes aos aspectos sociais, políticos e morais, preferindo desenvolver seus potenciais e aprendizagens de forma individual e autônoma. E afirma ainda que essas particularidades podem tornar difícil a identificação (VIRGOLIM, 2007, p. 44-45)



Esses(as) educandos(as) são definidos de acordo com Fleith (2007) ao citar Winner, publicado no ano de 1998, como pessoas em processo de desenvolvimento que demonstram ter um potencial elevado em uma ou mais áreas, no que tange às características da população geral da mesma faixa etária. Menciona Silverman, publicado em 2002, qual compreende a pessoa que perpassa por desenvolvimento assincrônico entre aspectos do intelectual, psicomotor, afetivos e características do desenvolvimento da idade mental e cronológica. Nas bases legais temos considerações, por exemplo, da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, afirmando que educandos(as) com altas habilidades apresentam “grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (art. 5º, III). No entanto, (FLEITH, 2007, P. 16-19) destaca que geralmente esses indivíduos são identificados como “gênios”, “criança prodígio”, “melhores alunos da escola”, “franzinos de classe média e do gênero masculino com interesses restritos especialmente para a leitura”, “predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais” e ainda, por apresentarem “atitudes de arrogância e vaidade”. Ressalta que é preciso desfazer essas ideias errôneas para poder oferecer um tratamento digno de respeito os sujeitos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

No contexto educacional brasileiro, ser uma pessoa com AH/SD significa está dentro do panorama de estudos de Renzulli da Concepção de Superdotação dos Três Anéis (1977). Esta concepção afirma que altas habilidades/ superdotação (AH/SD) deve apresentar um notável desempenho, seja de forma isolada ou combinada de “*habilidades acima da média*”, “*comprometimento com a atividade*” e “*criatividade*”. Fleith (2007) considera, no que se refere “*habilidades acima da média*”, uma perspectiva sobre as habilidades gerais e específicas. A respeito do “*comprometimento com a tarefa*” ressalta que são características pessoais como autoconfiança, perseverança, dedicação e esforço na realização de um determinado trabalho, e sobre a “*criatividade*” diz que é preciso ficar atento aos limites postos pelos testes de criatividade, pois a mesma apresenta-se de formas múltiplas.

Alencar e Fleith (2001) afirmam que o processo de identificação desses(as) educandos(as) fundamenta-se conforme o conceito de Renzulli, adotado para AH/SD no Brasil. Ressaltam como importante nesse processo que os procedimentos sejam contínuos afim de que esses estudantes superdotados(as) e talentosos(as) consigam perceber e compreender suas habilidades superiores, e salientam que esse decurso demanda cautelas e precauções, evitando-se “uma postura elitista, privilegiando alguns

seguimentos da população estudantil.” (p. 69). Em conformidade com pesquisas consolidadas na área, os instrumentos adotados de forma combinada e em processo contínuo, para a identificação dos(as) educandos(as) com AH/SD, são testes psicométricos, escalas de características, questionários observação do comportamento e entrevista com família e professores(as) (FLEITH, 2007)

No entanto, salientam que no Brasil pouco se tem promovido formas dinamizadas para favorecer o desenvolvimento desses sujeitos com um alto potencial. Destacam como principais formas para realizar o atendimento educacional especializado para esses(as) educandos(as) a aceleração, segregação por grupo de habilidades e interesses e o enriquecimento, que geralmente são efetivados como complemento um do outro. Dessa forma, afirmam amparadas nos estudos de Stanley publicado em 1980 que:

não se deve contrastar aceleração, segregação e enriquecimento como mutuamente exclusivos, uma vez que uma aceleração conduzida de uma forma adequada tende a ser enriquecimento, ao passo que um programa de enriquecimento conduzido de forma apropriada é também aceleração (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 125)

Entendemos que não é uma tarefa fácil desenvolver um atendimento educacional especializado para educandos(as) com AH/SD. Não há um modelo único que possa ser considerado em todos os âmbitos da temática (FREITAS E PÉREZ, 2012). Mas, cremos que o sucesso na sua constituição compreenda, sobretudo, as características e necessidades individuais e os interesses diversos de cada criança e jovem com um alto potencial.

### **1.3 Atendimento no Programa de Atendimento Especializado aos Alunos (as) com Altas Habilidades/Superdotação da SEE/DF**

Atualmente, o Distrito Federal (DF) vem se destacando no cenário educacional brasileiro no que diz respeito à AH/SD, por possuir um atendimento especializado aos educandos com um potencial superior acima da média, pela existência do Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotados, institucionalizado pela extinta Fundação Educacional de Distrito Federal (FEDF) em 1976, hoje Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Desde o ano 2000 esse atendimento apoia-se no Modelo

de Enriquecimento Escolar, referencial teórico desenvolvido nos anos de 1970, por Joseph Renzulli, pesquisador da Universidade dos Estados Unidos de Connecticut.

O atendimento acontece em um horário contrário do período do ano letivo do ensino regular, de uma a duas vezes por semana, e tem como objetivo principal o “desenvolvimento de estratégias diferenciadas de abordagem das habilidades e competências do currículo comum, com vistas à suplementação, diferenciação, modificação e ao enriquecimento curricular” (SEEDF, 2012). Visa oferecer possibilidades aos estudantes com altas habilidades/superdotação condições necessárias ao seu desenvolvimento integral.

Segundo a SEEDF (2006), o Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotados no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal está organizado em três categorias administrativas. A central, que é constituída por uma gerência de apoio à aprendizagem do(a) educando(a) com AH/SD e uma coordenação, ambas vinculadas institucionalmente à Diretoria de Ensino Especial, da Subsecretaria de Educação Pública (SUBEP). O nível intermediário refere-se à composição da diretoria regional de ensino. E a de natureza local, que compreende a sala de recursos e professores (as) regentes, equipe itinerantes e psicólogos, e é oferecido, conforme site da SEEDF (2012), em 43 salas de recursos em 15 unidades de ensino das nove Diretorias Regionais de Ensino (DREs), quais são: Ceilândia, Gama, Guará, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Samambaia, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

O programa prevê 70% das vagas para estudantes matriculados(as) em escolas públicas do Distrito Federal na Educação Básica. Os demais 30% destinam-se à educandos(as) de escolas particulares. Esses(as) necessitam de uma respectiva avaliação diagnosticada por um(a) psicólogo(a) devidamente registrado no Conselho Regional de Psicologia, preferencialmente com especialização em avaliação de superdotados. Àqueles(as) para participar do programa podem ser indicados pelo(a) professor(a) do ensino regular, professor(a) de recursos, comunidade escolar em geral, família, colegas e pelo(a) próprio estudante.

Como estratégias do programa para o atendimento a esses(as) educandos(as) há três diferentes etapas. “Entrada”, “Desenvolvimento” e “Saída” do(a) aluno(a). A de “Entrada” diz respeito à identificação, que compreende um período de no mínimo 04, e no máximo 16 semanas. A de “Desenvolvimento” refere aos momentos em que se espera do(a) educando(a) um aperfeiçoamento de atividades mais específicas de suas potencialidades, mediante atividades de enriquecimento (tipo I, II e III), do Modelo de

Enriquecimento Escolar, bem como participação da família, no grupo de pais para trocarem experiências. A de “Saída”, que acontece no 3º ano do Ensino Médio, objetiva avaliar o desenvolvimento global do(a) estudante, propiciando perspectivas futuras (SEEDF/2006)

A avaliação do Programa de Atendimento Especializado aos Alunos(as) com AH/SD está em concordância com a Lei Nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), e acontece em sua forma processual e continua, considerando sempre o contexto social, cultural e econômico do(a) educando(a), e principalmente suas características comportamentais e cognitivas acerca de suas particularidades alcançadas em seu desenvolvimento. Os(as) estudantes com superdotação escolar ou acadêmica atendidos pelo programa terão que sujeitarem-se a cada dois anos “a uma reavaliação” (SEEDF, 2006, p.23), a fim de tecer possibilidades de aperfeiçoamento de suas habilidades, bem como formas de aceleração curricular.

Este capítulo encerra o embasamento teórico sobre o processo histórico da educação inclusiva e a temática de AH/SD no contexto educacional brasileiro e aprecia considerações acerca dos conceitos, características e formas de atendimento educacional especializado para crianças com AH/SD. No próximo capítulo abordaremos sobre a dimensão do desenvolvimento da subjetividade no ambiente escolar, fundamentais para o entendimento de como são construídas as concepções que as crianças têm de si mesmas.

## **CAPÍTULO 2**

### **APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE, CONCEPÇÕES DE SI E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO**

Uma vez compreendida, em grandes linhas, como historicamente se constituiu a abordagem da Educação Inclusiva preconizada atualmente e sua implementação pelas escolas brasileiras, resta-nos discorrer sobre o outro lado do processo: a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças incluídas no ambiente escolar. O que de fato acontece quando a criança incluída chega à escola? Como compreender os processos envolvidos na experiência escolar? Interessa-nos compreender, em particular, os processos que canalizam o desenvolvimento escolar de crianças com AH/SD, uma vez que este trabalho se propõe a investigar a experiência escolar dessas crianças especificamente. Observamos que há uma lacuna em pesquisas na área no contexto brasileiro referente à uma integração entre legislação, teorias e práticas. Por isso, o presente capítulo apresenta e discute (1) algumas abordagens em aprendizagem e desenvolvimento humano de uma forma geral; (2) teorias acerca do desenvolvimento da criança com AH/SD em específico; (3) enfatiza a dimensão da construção da subjetividade no processo de escolarização e, em especial, a formação de autoconceito nas crianças com AH/SD.

#### **2.1 Aprendizagem e desenvolvimento humano**

À luz do campo teórico da Psicologia do Desenvolvimento, em detrimento dos questionamentos acerca de fatores que influenciam e proporcionam a construção da subjetividade na pessoa como o “comportamento, (...) conquistas e limitações, o papel da consciência e do inconsciente”, bem como se a sua fundamentação segue os ditames da genética ou do ambiente estão às características evolutivas da espécie que compreendem a “físico-motora, intelectual, afetiva-emocional e social.”. Tais conhecimentos referem-se à crença, originada na Grécia, de que “se o homem conseguisse entender a gênese e a história das mudanças que o configuram aqui e agora, portanto, no tempo presente, poderia através deste conhecimento se antecipar e

transformar o futuro (SANTOS, 2009, p. 21)” Nesse sentido, percebemos que o profundo envolvimento do ser humano nos estudos sobre o seu próprio desenvolvimento não é uma prática dos tempos recentes e, que tem como objetivo principal, à busca da qualidade de vida mediatizada pelas relações interpessoais e intrapessoais.

A respeito das primeiras pesquisas sobre o desenvolvimento humano temos os estudos de Klaus e Kennell, publicados originalmente em 1976, e os “multifatoriais”, propostos por Patterson. Esses abrangem os aspectos comportamentais, especialmente a fase da adolescência, quais acontecem de acordo com as pluralidades de interferências como a “propensão genética, ambiente físico, interações sociais, etc (SANTOS, 2009, p. 22)”. Aqueles aferem sobre a importância do vínculo pós-parto da mãe e do filho(a) recém-nascido(a). Junto ao reconhecimento desses estudos foram tecidas considerações acerca das possíveis mudanças do desenvolvimento, a saber: quantitativa<sup>7</sup> e qualitativa<sup>8</sup>, mas correspondem somente às características da personalidade do ser humano em sua forma generalizada. Em decorrência desses avanços na Psicologia do Desenvolvimento pôde-se reconhecer a existência de dois tipos de desenvolvimento: o filogenético, que compreende as mudanças estruturais e comportamentais do ser humano, e o ontogenético, que salienta sobre as mudanças singulares que acontecem ao longo da vida de cada sujeito (SANTOS, 2009)

Os conhecimentos que norteiam os estudos da psicologia acerca do desenvolvimento humano trazem algumas polêmicas intelectuais que discordam sobre a temática e as fundamentações de sua origem: (1) “inatistas/nativistas *versus* empiristas/condutistas”, (2) “estudo das diferenças individuais *versus* semelhanças coletivas”, (3) “continuidade *versus* descontinuidade” e, (4) “concepção de normal e patológico (SANTOS, 2009, p. 24-25)”. A inatista prevê que o desenvolvimento humano é inerente à genética e, a empirista compreende que o desenvolvimento é direcionado pelos fatores do ambiente. As considerações referentes às dissemelhanças individuais e semelhanças coletivas são, no primeiro segmento, que o estudo do desenvolvimento deve ser guiado pelas singularidades do indivíduo e, no segundo, pelas

---

<sup>7</sup> “uma mudança em número (...), como um aumento de peso e altura ou no vocabulário”. (Papalia e Olds, 2000 apud Santos, 2009, p. 23).

<sup>8</sup> “uma mudança de tipo, estrutura ou organização, como o desenvolvimento (...) de um bebê que não-verbal para uma criança que compreende e fala uma língua”. (Papalia e Olds, 2000 apud Santos, 2009, p. 23).

características comuns na população. Nas aferições de continuidade, o desenvolvimento é percebido pelas características da pessoa em sua forma contínua e, como descontinuidade, é notado e compreendido no rol de suas diferentes etapas (SANTOS, 2009)

Nesse complexo universo de saberes sobre o desenvolvimento humano é substancial discorrermos a respeito do percurso histórico da psicologia do desenvolvimento que envolve a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a fim de entendermos sobre suas diferentes definições, elaboradas de acordo as abordagens teóricas psicológicas. Vygotsky (2007) ressalta que são três as tendências básicas que abarcam sobre a temática. Primeiro, há a teoria amparada nos princípios de Piaget, que salienta que os segmentos do desenvolvimento acontecem de forma autônoma do aprendizado. A segunda corrente teórica remonta aos estudos desenvolvidos por James, para quem aprendizado e desenvolvimento são sinônimos. Já a terceira teoria, norteadas pelas fundamentações de Koffka, considera que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem simultaneamente e que uma depende da outra. Mas, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, as inter-relações entre aprendizagem e desenvolvimento apresentam-se na constituição do ser humano desde o seu nascimento. As características que diferem nessa interação são os saberes pré-escolar e escolar, percebidos na medida em que são edificados os níveis de desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que condiz aos saberes “de ciclos de desenvolvimento já *completados*”, e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que refere-se aos “ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-98)

Segundo Santos (2009), o desenvolvimento apresenta-se no viés da descontinuidade, ou seja, por processos e etapas, conforme as diversas transformações sofridas ao longo do ciclo de vida do ser humano, embasadas nas ideias que respeitam as diversidades e singularidades do sujeito em suas características físicas, cognitivas e psicossociais, respectivamente. A saber: o período pré-natal, a infância, adolescência, vida adulta e velhice. O período pré-natal compreende a importância de uma gestação que propicie qualidade para que os órgãos e sistemas do corpo, aspectos da memória, percepção e o vínculo comunicativo entre mãe e filho(a) solidifiquem-se. Acerca da infância, Santos (2009) afirma que são três as suas etapas. A primeira anuncia que nesse espaço de tempo o bebê desenvolve as sequências de ritmos diários, ações sensoriais motoras e simbólicas, e estruturas de temperamento. A segunda demonstra os aspectos

da formação do sistema respiratório e resistência física, egocentrismo, fala privada, e aferições do autoconceito na criança. Na terceira etapa, a infância caracteriza-se pela lentidão no crescimento físico, evolução do raciocínio indutivo, dificuldades de entendimento das relações subjetivas, e transformações das concepções de si de forma mais realista (SANTOS, 2009)

A adolescência denota um período em que o físico é marcado pela puberdade e amadurecimento dos órgãos reprodutores. O cognitivo, pelo aspecto metódico e sistêmico de resolver as situações problemas, como também demonstração de dificuldades intelectuais. O psicossocial surge como rotina, reflexões sobre o seu papel social, bem como a intensa prática da sua sexualidade. Na fase adulta há evidências da força física em sua forma integral, mecanismos de flexibilidade no cognitivo, facultando-lhe repensar suas experiências e direcioná-las de acordo suas vontades e características inerentes ao psicossocial, referindo-se à tamanha importância dada as mudanças no autoconceito.

Na velhice, o físico indica sofridas transformações que interferem o funcionamento do cérebro, sistemas, órgãos dos sentidos, e o pleno exercício da sexualidade. O cognitivo é marcado pela perda parcial ou total da memória. No psicossocial há, em termos gerais, uma negação de si mesmo, com atitudes comportamentais inflexíveis a todo instante. Percebemos que as mudanças que acontecem no ser humano no decorrer da vida são bem distintas em seus aspectos físicos, cognitivas e psicossociais, e nessas diversas etapas o desenvolvimento humano sofre interferências da aprendizagem e maturação (SANTOS, 2009)

A aprendizagem é percebida pelas transformações no ser humano decorrentes das experiências, quais acontecem desde o nascimento e perduram ao longo de sua existência, e a maturação compreende aspectos “em estado embrionário (...) ‘brotos’ ou ‘flores’ [do desenvolvimento, em vez de] ‘frutos’ do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Junto a essa abordagem, o desenvolvimento do ser humano é algo relacionado às características determinadas culturalmente, mediadas pela linguagem e correlacionadas com a interação e que o desenvolvimento acontece de forma independente da aprendizagem (GOMES, 2002). No entanto, as mesmas estão “inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” e “que o aprendizado deve ser combinado (...) com o nível de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 2007, p.



95). Esse nível é dividido em duas subestruturas: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)<sup>9</sup> e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>10</sup>.

No complexo universo da concepção de altas habilidades/superdotação (AH/SD), as crianças possuidoras de um potencial superior acima da média necessitam de um olhar mais acentuado e atencioso, no que se refere a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Conforme Mattei (2006), a aprendizagem e o desenvolvimento de acordo com as ideias propostas por Vygotsky, certificam-se para o contexto de altas AH/SD, no sentido de o aprendizado estimular o desenvolvimento bem antes de a criança começar a cursar o meio escolar, e por ter como essência fundamental a interação nas relações com o outro e em ambiente estimulador, como determinantes para o desenvolvimento. Já as abordagens defendidas por Piaget contribuem a partir de suas considerações sobre as reflexões que envolvem a relação da experiência entre sujeito e o meio qual se encontra imerso, bem como os constructos a respeito da inteligência em sua perspectiva biológica para o desenvolvimento e aprendizagem do(a) educando(a) com altas habilidades/superdotação (MATTEI, 2006)

Meio as perspectivas construtivista e sociocultural acerca do universo de AH/SD estão as correntes teóricas da Teoria das Múltiplas Inteligências, desenvolvida em 1990, as propostas de Concepção de Superdotação dos Três Anéis, e o Modelo Triádico de Enriquecimento da década de 1970, que tecem alternativas educacionais para desenvolver práticas pedagógicas que proporcionam a elevação do nível da aprendizagem e desenvolvimento do potencial superior desses(as) educados(as) (Mattei, 2006) Tais estudos configuram-se como os mais adotados bibliograficamente para aferir sobre temática, pois “a sincronia entre o conceito multidimensional que propõe a *existência de oito inteligências (...) não hierarquizadas e o conceito de superdotação*, entendida como a intersecção de três grupamentos de traços – habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade – permite propor indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências.” (FREITAS E PÉREZ, 2012, p. 18)

Conforme estudos de Jean-Charles Terrassier, publicado originalmente em 1979, citado por Virgolim (2003), o desenvolvimento de estudantes com AH/SD têm como características em comum a dissincronia interna e externa. A primeira mostra-se acentuada diferenças entre os aspectos da linguagem, cognitivo e psicomotora. Por exemplo, uma criança pode ter um elevado potencial superior em uma área acadêmica

<sup>9</sup> “caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente” (Vygotsky, 2007, p. 98).

<sup>10</sup> “caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vygotsky, 2007, p. 98).

curricular e em outra não. Nesse sentido, poderá demonstrar espontaneidade com oralidade, ler perfeitamente um texto com facilidade e em grande velocidade e, necessariamente, não apresentar um potencial superior na escrita, com a capacidade que lhe é exigida nas atividades escolares de maior concentração na Língua Portuguesa. A segunda é percebida em decorrência da não contemplação e imersão das necessidades intelectuais das crianças, no que tange ao planejamento curricular na escola, bem como pela exigência imposta socialmente de comportarem-se linearmente conforme a sua idade cronológica, características de relacionamento com colegas (distanciamento por terem interesses diferentes) e alguns traços de personalidade como timidez, por exemplo. Com isso, os(as) educandos(as) com AH/SD podem apresentar um alto grau de frustrações e comportamentos conflituosos em relação às dificuldades de relacionamentos sociais e equilíbrio emocional.

O desenvolvimento assincrônico e a intensidade das emoções da criança com AH/SD é um aspecto bastante explorado pelo grupo de pesquisadores (as) da Universidade de Columbus, no Estado de Ohio, Estados Unidos. Apresenta-se de forma mais complexa do que a defendida por Jean-Charles Terrassier na década de 1970 (VIRGOLIM, 2003). Ressalta que a criança com AH/SD apresenta uma subestrutura cognitiva e emocional diferente das demais crianças não dotadas. Nesse contexto, não só pensa mentalmente dissemelhante, mas sentem e percebem o mundo também de forma única. Assim, corresponde ao desenvolvimento assincrônico características não comuns no que tange ao nível de consciência, experiências de vida, percepções e emoções. Com esse entendimento, uma criança com AH/SD pode mostrar-se cognitivamente avançada e possuir uma elevada sensibilidade emocional apresentada em suas formas variadas. Por exemplo, em determinados momentos comporta-se com emoções equilibradas e em outros completamente imaturos, o que pode configurar em um risco-psico-social, que nas palavras a referida autora corresponde ao fato de as crianças com SD estarem:

ao mesmo tempo: (a) fora do estágio – lidando com conceitos e metas bem além do esperado para sua idade; (b) fora de fase – alienado, distante de seus pares ou sem amigos com quem possa interagir; (c) fora de sincronia – sentindo se diferente, e que não pode, não deve ou simplesmente não se adapta ao seu contexto social (VIRGOLIM, 2003, p. 16-17).

Os trabalhos teóricos e empíricos desenvolvidos no século XX por Piaget e Vygotsky configuram-se no meio da educação por explorar principalmente sobre os aspectos que envolvem a construção do conhecimento nas crianças. Conforme estudo desenvolvido por Gomes (2002), Piaget considera, em sua teoria Epistemologia Genética, que o conhecimento advém de uma interpretação e assimilação, e constitui-se sempre na interação mútua e direta entre o sujeito que investiga e o objeto a ser investigado. Piaget acredita que o conhecimento acontece por meio de estruturas lineares subdivididas em fases que vão dos níveis mais simples para os mais elevados<sup>11</sup>. Já para Vygotsky a construção do conhecimento é concebida na relação mediada pelo outro (GOMES, 2002)

## 2.2 Subjetividade, concepções de si e experiência escolar

Segundo Prado Filho e Martins (2007), historicamente conceitos atribuídos à subjetividade envolve um conhecimentos imersos nos campos teóricos das “ciências humanas” acerca das acepções relacionadas às questões internas do ser humano. Mas, foi na transição do século XIX para o século XX, quando surgiu a psicologia científica, que a subjetividade ocupou destaque como objeto de estudo propondo-se a “enunciar verdades a respeito de instâncias psicológicas que compõem este sujeito: o psiquismo, a cognição, a “mente”, a consciência, a identidade, o *self*; mas também, as percepções, as interpretações, e certa dimensão “intrapsíquica”, das emoções, do desejo, do inconsciente (PRADO FILHO; MARTINS, 2007, p. 14) Mas, apoiada sob a visão de interioridade e naturalidade da Psicanálise.

Atualmente o constructo da subjetividade ampara-se na Psicologia Social, difundida na década de 1980, que tem por base os princípios sociais e políticos, e que prioriza a produção histórica e cultural do sujeito para compreender os seus emaranhados psicológicos (Prado Filho e Martins, 2007) Junto a essa perspectiva, “o termo subjetividade tem aparecido constantemente nos discursos que procuram mostrar a obscuridade da vida humana e os sentidos que o indivíduo dá a cada fato de seu dia a dia (MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 192-193)”. Nesse sentido, cremos que o conceito de subjetividade configura-se para expressar a respeito do que não são conhecidos sobre o ser humano, e dos significados atribuídos por cada sujeito sobre si,

---

<sup>11</sup> “indo do estágio sensório-motor para o pré-operatório e operatório concreto, chegando ao estágio lógico-formal”. (Gomes, 2002, p. 41-42).

como também das suas experiências norteadas pelas diversidades dos seus sentimentos e ditames históricos, culturais e sociais.

A partir da abordagem da Psicologia Social e conhecimentos teóricos vygotksynianos sobre “unidades sentido e significado” e da “psique como sistema”, surge a *Teoria da Subjetividade* de González Rey. Essa define a subjetividade “como um complexo sistema que caracteriza o funcionamento da psique humana, entendida como uma produção histórico-cultural que se expressa na sua dimensão tanto individual quanto social” (GONZÁLES REY, 2002 apud MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.193). Segundo o artigo “La cuestión de la Subjetividad em um marco Histórico-Cultural”, publicado originalmente por González Rey em 1996, as significações atribuídas à subjetividade caracterizam-se por considerar a (1) “organização constitutiva de cada momento da ação do sujeito”, (2) o “caráter histórico, no qual o social advém do subjetivo na própria história individual”, (3) “como um sistema em constante desenvolvimento” e (4) “expressa-se de forma diferenciada em um sujeito concreto.” (MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 194-196)

Segundo Martínez e Albuquerque (2012) a “organização constitutiva de cada momento da ação do sujeito” representa as significações concebidas acerca de experiências próprias do indivíduo por meio de profundas reflexões dos acontecimentos vividos. Sobre o “caráter histórico, no qual o social advém do subjetivo na própria história individual”, os referidos autores compreendem a subjetividade como um conjunto de experiências vividas pelo coletivo em contínua articulação com as práticas experimentadas e vividas individualmente. Perceber a subjetividade “como um sistema em constante desenvolvimento” é compreendê-la imersa na história, no social e, paralelamente, dinamizada nas ações, atitudes dos sujeitos. A subjetividade “se expressa de forma diferenciada em um sujeito concreto”, ou seja, o processo de sentido subjetivo surge no sujeito a partir de suas ações e significações atribuídas a cada atividade vivida por ele (MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 194-196)

Esse constructo da subjetividade, que tem como fundamento o sujeito como ser ativo no social e a integração das experiências vividas nas formas individual e coletiva pelo mesmo, colabora qualitativamente nas pesquisas desenvolvidas nas áreas de estudos de perspectivas sociais e, em especial, às de conhecimentos inerentes ao campo da Psicologia, pois a entende como algo que pode ser apreendida pelos sentidos, em termos de sua amplitude, e não como algo impossível de ter explicação. Nesse sentido, a subjetividade “assume seu intuito de consolidar a ruptura com a concepção dualista e

cartesiana pregada pelo positivismo das ciências naturais, aproximando-se de uma visão mais holística e complexa do ser humano.” (GONZÁLES REY, 2002 apud MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.193)

Junto à *Teoria da Subjetividade*, o conceito de Subjetividade Social é percebido como “resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e dos sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem” (GONZÁLES REY, 2002 apud MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.193). Nessa perspectiva, entendemos que o espaço da escola encontra-se como um dos mais importantes palcos dos cenários da vida em sociedade, por oferecer meios concretos e simbólicos para o sujeito viver e sentir múltiplas experiências necessárias para processar significações e sentidos sobre as mesmas. A “escola é concreta, feita de pessoas, (...) de cultura (FREIRE, 2008, p. 3)” e a educação escolar é caracterizada por ser intencional e organizada formalmente, e o ensino a quaisquer tipos de intervenção que propicie aos estudantes conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Considerando o sentido específico da educação escolar, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem na escola seja um processo de facetas pluridimensionais mediatizadas pela cultura, com ênfase no ensino de saberes que não são especificamente aprendidos no convívio familiar, comunitário. São devidamente pensados, planejados e conduzidos por especialistas qualificados, por exemplo, professores(as). Consequentemente vários são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na mesma. No campo teórico da psicologia, Coll e Solé (2004) destacam quatro ênfases do processo de ensino aprendizagem (1) o(a) professor(a) e seu método, como principal na aprendizagem dos(as) alunos(as), (2) o(a) aluno(a) como sujeito agente em sua aprendizagem, (3) “o protagonismo compartilhado de professor e alunos” e (4) a aprendizagem dinamizada nas interações entre professor(a), alunos(as) e conteúdos (COLL; SOLÉ, 2004, p. 250)

Compreender o processo de ensino aprendizagem centrado no(a) professor(a) implica mencionarmos que o(a) educando(a) terá seu desenvolvimento escolar norteador literalmente pelas características singulares do(a) docente como o comportamento, a personalidade, procedimentos didáticos, impostos nas práticas pedagógicas e, consequentemente, o(a) educando(a) será apenas “receptores passivos do ensino”. Quando entendemos o(a) estudante como protagonista em sua aprendizagem,

salientamos que o processo de ensino aprendizagem acontece na interação de estudantes com o conteúdo, e que o(a) professor(a) assume um papel secundário no processo de ensino aprendizagem. Na perspectiva do “protagonismo compartilhado de professor e alunos”, aferimos que o processo de ensino e aprendizagem está fundamentado no papel do(a) professor(a) saber administrar as situações de aprendizagem do(as) educandos(as). Esses não serão percebidos como “receptores passivos do ensino”, mas como mediadores cognitiva e emocionalmente no ensino do(a) professor(a) e resultados da aprendizagem. No enfoque das interações entre professor(a), alunos(as) e conteúdos, o processo de ensino aprendizagem considera com a mesma importância para a aprendizagem dos(as) educandos(as) o papel do currículo e as atividades desenvolvidas pelo(a) docente e alunos(as) junto ao conteúdo (COLL; SOLÉ, 2004, p. 246-250)

Na instituição escola temos a sala de aula como “contexto ou sistema construído por um conjunto de elementos – os alunos, professores, os conteúdos, as atividades de ensino, os materiais de que se dispõem as práticas e os instrumentos de avaliações, etc. – que se relacionam e interagem entre si” (COLL; SOLÉ, 2004, p. 243). A sala de aula compreende “um espaço de instituição das práticas e da constituição dos sujeitos”, caracterizada como “um lugar comum, não como definido do espaço físico, mas como espaço de convergência simbólica de conteúdos e práticas que circulam em várias dimensões da cultura.” (SMOLKA, 2006 apud FREIRE, 2008, p.45). Desse modo, o lugar comum compreende o espaço com significado pluralizado “onde experiência, sentimentos, teorias e consciência se (com) fundem.” (FREIRE, 2008, p. 45)

Cremos assim que a sala de aula corresponde a conjuntos que aferem sobre conteúdos, bem como acerca das práticas pedagógicas, mediados pela diversidade cultural viabilizados nas relações, afetivas ou não, entre professor(a) e educando(a) e educando(a) e educando(a). Nessa perspectiva, Gonzáles Rey e Tacca (2008) afirmam que é no viés da pluralidade das interações emergentes da sala de aula, considerando as diversas maneiras de como o ser humano aprende e passa a significar seus constructos psicológicos nos aspectos emocionais e cognitivos, a criança em escolarização passa a tecer significações da produção de seu processo subjetivo, considerado fundamental para o avanço de sua escolaridade, pois a “aprendizagem dos conteúdos escolares se dá junto à aprendizagem das práticas sociais, crenças e valores.” (FREIRE, 2008, p. 3)

Imersa no contexto escolar e, em especial, no dinamismo das relações da sala de aula, a concepção da *Teoria da Subjetividade* colabora para que o processo de escolarização na educação seja inclusivo, pois propicia condições possíveis de saber

como a inclusão é “percebida, sentida e desejada pelos vários sujeitos da escola (MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 197)”, e contribui consideravelmente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam as singularidades, particularidades, diversidades de seus(as) educandos(as). A relação entre a subjetividade social e a inclusão na escola de crianças com deficiências tem como fundamento principal a crença nas possibilidades existentes nesses(as) educandos(as) de trabalhar pedagogicamente para não corroborar com a segregação, evidenciando suas singularidades específicas (MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012)

Um grupo de indivíduos com deficiência - os educandos(as) com altas habilidades/superdotação (AH/SD) - constroem satisfatoriamente a sua subjetividade quando há as desconstruções de ideias de que o sujeito com AH/SD não precisa do outro para se desenvolver. Assim como, quando considera o princípio “dialético e desenvolvimentista, no qual os aspectos intra e intersíquico se fazem presente, não no sentido de excluir-se, mas ao contrário, de complementar-se”. (PALUDO, 2011, p. 12303)”. Nesse sentido, comunica-se literalmente com a Teoria da Subjetividade de Gonzáles Rey, e em decorrência das singularidades de estudantes com AH/SD, cremos que o outro e suas percepções são fundamentais nas construções de autorreferências, como autoconceito e autoestima, de maneira positiva, o que colabora para o desenvolvimento das habilidades superiores.

A noção de autoconceito, segundo Virgolim (2007), surge desde o primeiro ano de vida, quando o bebê percebe que tem capacidade de dominar situações de interação junto aos seus familiares e cuidadores(as). A partir dos 18 meses, até aproximadamente quando a criança atinge os dois anos de vida, há o período de autoconsciência, momento que a criança percebe-se no mundo. Depois de alcançada essa consciência, suas ações e atitudes passam a ser norteadas por vários fatores. Ela utiliza-se mais do “meu” e “minha”, e “também começa a mostrar sinais de vergonha e de orgulho, usando palavras que demonstram está julgando a si mesma ou aos outros de acordo com algum padrão” (VIRGOLIM, 2007, p.40) Junto à idade escolar, a criança já se encontra com mais autonomia sobre o seu autojulgamento e reconhece “suas próprias qualidades e papeis sociais” (VIRGOLIM, 2007, p. 40). A referida autora, meio aos estudos desenvolvidos por Susan Harter, da Universidade de Denver, nos Estados Unidos, publicado em 1998, afirma que o autoconceito em idade pré-escolar refere-se mais aos aspectos concretos, como aparência física, por exemplo. E que somente com idades entre oito e 15 anos é

que o autoconceito é compreendido em sua forma abstrata, como o sentimento acerca de suas qualidades físicas, por exemplo.

Amparada em estudos realizados por Feldhusen, com publicação em 1985, Virgolim (2007) afirma que o autoconceito em pessoas com AH/SD é considerado como força motriz no desenvolvimento das mesmas, uma vez que reflete em seus talentos e habilidades superiores. Menciona também que nas fases da infância e adolescência o sujeito com AH/SD tenderá a vivenciar profundos conflitos, repletos de dúvidas acerca das concepções que as outras pessoas demonstram ter de si, nas quais poderão tecer sentimentos prejudiciais na construção do seu autoconceito. Também dialoga com estudos de Sekwsky publicados em 1995, e afirma que a autoestima em sujeitos com AH/SD é de fundamental importância em seu desenvolvimento psicológico, pois a mesma “influência de forma considerável todo o processo de comunicação do indivíduo com os outros, suas escolhas, seu processo de aprendizagem, sua percepção do ambiente, tomadas de decisão e outros processos mentais.” (VIRGOLIM, 2007, p. 44) Diz ainda que se a autoestima estiver baixa, devido às inúmeras representações negativas de si mesmo, poderá desencadear depressão, ansiedade, além de diminuir o rendimento satisfatório das potencialidades superiores.

Compreendendo o autoconceito em suas multiplicidades é compreensível que o indivíduo com AH/SD tenha, em determinados aspectos, uma elevada autopercepção, e baixa em outros. Comunicando-se com pesquisas desenvolvidas por Hay, em 1993, Virgolim (2007) afirma que crianças superdotadas em escolarização com um alto índice de desempenho escolar possuem elevada autoconceituação. Menciona que, quando os(as) educandos(as) com AH/SD estão com a autoestima baixa, chegam a apresentar-se com autoconceitos mais negativos, em relação aos indivíduos não identificados com algum potencial superior. Junto ao estudo de Janos, Fung e Robinson, publicados em 1985, Virgolim (2007) diz que, a percepção de ser diferente dos pares e as dificuldades de relacionamentos com os mesmos, são fatores determinantes de maneira negativa na representação da autoestima, em crianças altamente habilidosas com idades entre 5 a 10 anos. Também alerta que uma das questões a serem resolvidas, no que se refere à autopercepção destes sujeitos, são as suas profundas e esperançosas promessas não reais para si, o que inevitavelmente resultam em desmotivação e insatisfações (Virgolim, 2007)

Virgolim (2007) salienta que ainda é necessário aprofundar e expandir em pesquisas acerca do “efeito do rótulo “superdotado” sobre o aluno identificado como



tal”. Afirma, de acordo Clark, publicado em 1992, que as rotulações podem gerar consequências negativas em autoconceitos de crianças com AH/SD em relação às expectativas de pais, professores e da própria criança. Continuando a expressar sobre os efeitos da rotulação “superdotados” nas crianças, diz baseada no estudo de Colangelo, com publicação em 1997, que as mesmas possuem sentimentos diversos em relação à condição de ser superdotado. No estudo, “o autor encontrou que, embora as crianças tivessem uma visão positiva a respeito do rotulo, achavam que seus colegas e professores os percebiam de forma negativa. Outro estudo indicou (...) que enquanto a superdotação era focalizada em termos acadêmicos (...), o sentimento era positivo. No entanto, quando o foco se dava em termos das relações sociais com os colegas, o rótulo (...) era percebido como negativo” (VIRGOLIM, 2007, p. 45) Complementa também que a família tem uma importante função na maneira como crianças com um alto potencial se percebem. Por exemplo: reconhece-se a criança com AH/SD de maneira positiva, conseqüentemente a mesma construirá um autoconceito positivo, mas se as representações são ora positiva, ora negativa, a criança tenderá a elaborar concepções de si de forma altamente negativa.

Ao falarmos sobre autoconceito e autoestima, abordamos ideias acerca dos reflexos subjetivos que cada um de nós tem e constrói, e passa a ter sobre si mesmo (*self*), como as “crenças e atitudes que temos a nosso próprio respeito, assim como a percepção que temos dos outros sobre nós (VIRGOLIM, 2007, p. 37)”. Frequentemente, autoconceito é o termo mais utilizado para expressar e descrever de maneira geral sobre características do *self*, por exemplo, ser gordo(a) ou magro(a), e a autoestima, para discorrer sobre o seu aspecto avaliativo, julgador, como sentir-se bem por ser gordo(a) ou magro(a). Deste modo, autoconceito corresponde a “um determinante importante da pessoa que somos; determina ainda o que pensamos a respeito de nós mesmos, o que fazemos e o que acreditamos que podemos fazer e alcançar.” (ALENCAR, 1993 apud VIRGOLIM, 2007, p.38)

Segundo Macedo e Silveira (2012), as concepções que o ser humano tem de si, nas teorias psicológicas, constantemente estão em desenvolvimento. As referências conceituais para o *self* são as que exploram as “perspectivas que destacam o sujeito de seu mundo/ambiente ou estabelecem um espaço dentro e outro fora”, como também as que examinam “a origem das ideias que permeiam as novas teorias sobre o *self*, (...) que localizam o *self* em um espaço interno individual com fronteiras permeáveis e

perspectivas em que não há algo como mundo interno” (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 283)

Amparadas em Bamberg e Zielke, com publicação em 2007, Macedo e Silveira (2012), afirmam que as correntes teóricas que compreendem o *self* no viés das diferenças existentes entre mundo externo e interno do sujeito podem ser subdivididas em “(1) universalidade, continuidade e direção do desenvolvimento do *self* da pessoa para o mundo; (2) universalidade, continuidade e direção do desenvolvimento do *self* do mundo para a pessoa; (3) unicidade, continuidade e direção em duas vias para o desenvolvimento do *self*: da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa; (4) universalidade, continuidade e direção do desenvolvimento do *self* da pessoa para o mundo.” (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 283)

Quando o *self* corresponde à universalidade, continuidade e direção do desenvolvimento do *self* da pessoa para o mundo, percebe-se o viés estrutural da mente, em que a subjetividade emerge do mundo interno do indivíduo. Sobre conceito de *self* como universalidade, continuidade e direção do desenvolvimento do *self* do mundo para a pessoa, salientamos que sua fundamentação está condizente com os ditames do behaviorismo. Acerca da teoria do constructo do *self* como “unicidade, continuidade e direção em duas vias para o desenvolvimento do *self*: da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa”, o compreendemos junto às ideias humanistas com Rogers, quais propõem o *self* como um “produto social, que se desenvolve nas relações interpessoais”. O *self* na perspectiva da universalidade, continuidade e direção do desenvolvimento do *self* da pessoa para o mundo envolve princípios da teoria Humanista defendido por Rogers, aonde é concebido a partir dos “estudos das forças motivacionais internas e dos processos afetivos” (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 283)

Macedo e Silveira (2012) salientam que as teorias contemporâneas que abarcam sobre a temática conceitual do *self* baseiam-se nos estudos de Willam James, em que o *self* é percebido como uma elaboração do individual e social. Ou seja, a ideia de um *self* dividido em duas partes, em que a primeira está inerente ao *eu* – “sujeito ativo do conhecimento”, e a segunda, ao *mim* – “objeto passivo de ser conhecido”, como também nas raízes das pesquisas desenvolvidas por Charles Cooley, aonde o *self* é compreendido como produto das conexões sociais. Ou seja, as concepções que uma pessoa tem de outra contribui para que essa outra construa seu *self*. Há ainda a teoria do Interacionismo Simbólico, influenciada pelo constructo de *self* de Willam James, junto à

corrente de estudos que considera o *self* como discurso em movimento, amparada em Vygotsky (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 284)

Considerando as propostas dos estudos de Bamberg e Zielke, publicadas em 2007, Macedo e Silveira (2012) mencionam que, esses referenciais teóricos que compreendem o conceito de *self* em que as acepções internas e externas do sujeito se comunicam, podem ser subdivididos em (1) “universalidade, mudança e direção para o desenvolvimento: do mundo para a pessoa”, (2) “unicidade, mudança e direção para o desenvolvimento: do mundo para a pessoa”, (3) “universalidade e unicidade, continuidade e mudança, e direção para o desenvolvimento: do mundo (relacionamento social) para a pessoa” (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 285-286)

No rol da “universalidade, mudança e direção para o desenvolvimento: do mundo para a pessoa” o *self* é percebido a partir das ideias do campo teórico do construcionismo e construtivismo. O primeiro entende que o *self* é relacional, e o segundo como um discurso de posicionamentos. Como “unicidade, mudança e direção para o desenvolvimento: do mundo para a pessoa” assume a conceituação de *Self-Dialógico*, qual se baseia nos estudos teóricos do construcionismo social, conceitos de linguagem inteorizada de Vygotsky, em Willam James (*eu - mins*) e no *self* polifônico de Hermans, Valsiner e Wertsch e, entende o *self* como várias vozes internas em comunicação com o outro, em que o *eu* representa o *mim*, interagidos pelo tempo e espaço em que o sujeito se faz presente, possibilitando que o *eu* crie uma diversidade de *mins*, de acordo com a importância das interações sociais e seus significados. Na perspectiva da “universalidade e unicidade, continuidade e mudança, e direção para o desenvolvimento: do mundo (relacionamento social) para a pessoa”, o *self* apresenta-se com o termo *Self-narrativo*, ou seja, significações que o sujeito passa a ter de si mesmo em razão da experiência adquirida pelo social e cultura (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 284-287)

A partir destes constructos e referenciais contemporâneos para o *Self* emergem as Concepções Dinâmicas de Si (CDS), conceito desenvolvido por Freire, originalmente publicado em 2008 e amparado na abordagem sociocultural. Destaca-se pela busca de um entendimento acerca da “construção das concepções sobre o desenvolvimento da criança a partir da compreensão das ideias que ela desenvolve acerca de si mesma, com base em suas experiências, de uma forma dinâmica, dialética, continua e relacional.” (Freire, 2008, p. 5) Nesse sentido, as CDS constituem-se em “uma interpretação alternativa aos tradicionais constructos de autoreferência, como auto-estima,

autoconceito, auto-imagem etc (FREIRE, 2008, p. 235)” que pressupõem metodologias com uso de inventários que priorizam significados universais de conceitos. Assim, as CDS propõem possibilidades de compreensão baseada no significado epistêmico, e no sentido subjetivo a respeito dos processos de significação de si. Ou seja, sentidos que as crianças elaboram e passam ter acerca de si mesmas, mediatizadas pelo contexto sociocultural e histórico qual se encontram inseridas ao longo do tempo.

O conceito de CDS justifica-se por compreender o complexo universo da constituição cultural, relacional, social, moral e ético do ser humano. Freire (2008) destaca que o ser humano no rol cultural e relacional somente pode ser entendido em sua constituição maior se “considerar os processos culturais, de mediação, que operam ao longo de seu desenvolvimento”. A respeito da consideração social, moral e ético, ressalta que é necessário ponderar que a “constituição de grupos sociais é concomitante ao desenvolvimento de sistemas de valores sociais e morais que regem as (inter) ações” e, ainda, complementa que o ser humano por ser cultural e social “se comunica por meio de signos, símbolos e complexos sistemas de trocas de informações.” (FREIRE, 2008, p. 1)

Com isso, entendemos que apreciar essas fundamentações inerentes às características da constituição humana requer compreender as concepções de sujeito na pessoa no decorrer de todo o seu desenvolvimento, a partir das trocas nas relações culturais e sociais com o(a) outro (a), bem como, sob as influências decorrentes de suas experiências partilhadas ou não. A construção das CDS nas crianças em escolarização ocorre no decurso dos acontecimentos das ações educativas e práticas pedagógicas imersas na perspectiva da cultura dominante na escola. Isso se potencializa, principalmente, face aos aspectos do sistema avaliativo educacional, quais são refletidos especificamente no espaço da sala de aula (FREIRE, 2008)

Dialogando com trabalho realizado no ano de 1993, em parceria com Alencar, Virgolim (2007) trabalha com o desenvolvimento do autoconceito e autoestima da criança com AH/SD em função do desenvolvimento humano. Afirma que o(a) professor(a) influencia consideravelmente o processo de formação e desenvolvimento do autoconceito do(a) educando(a), mesmo que não tenha consciência disso. Embasada nos estudos de Alencar, entre os anos de 1990 e 1993, Martínez, em 2001, e Raffini, em 1996, propõem alguns princípios norteadores para o comportamento do(a) professor(a) na sala de aula para influenciar positivamente na construção do *self* dos(as) estudantes e, em especial, daqueles(as) com AH/SD. Como, por exemplo, elogiar o(a) educando(a),

reafirmar suas qualidades, ouvi-lo(a) com atenção, permitir uma relação afetiva, aceitar suas opiniões bem como, não rotulá-lo pelos seus acertos ou erros, criar momentos que lhe permitem autoconfiança, sempre chamar pelo seu nome, dar espaço para que explorem suas ideias, utilizar a auto-avaliação, reconhecer suas conquistas, fazer uso de tarefas com a dinâmica de aprendizagem do estudante, e, principalmente, ser consciente de “que uma simples palavra ou comentário poderá ter um efeito devastador na criança, ou marca-la positivamente para o resto de sua vida.” (VIRGOLIM, 2007, p. 46)

Este capítulo encerra os fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento humano, como também a respeito da formação da subjetividade, concepções de si mediatizadas pela experiência escolar, e, em especial, um recorte literário da aprendizagem e desenvolvimento, formação da subjetividade e autoconceito de sujeitos com AH/SD. No capítulo seguinte discorreremos sobre a metodologia aplicada.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

A metodologia será abordada de acordo com os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, e do estudo de caso explorado integralmente na perspectiva dos estudos empíricos do conceito Concepções Dinâmicas de Si (2008), desenvolvido por Freire nos primeiros anos da década de 2000, com publicação original no ano de 2008.

#### 3.1. Objetivos

##### 3.1.1. *Objetivo Geral*

Investigar como a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação constrói concepções de si mesma no contexto da experiência escolar, e quais suas perspectivas futuras em relação à escola.

##### 3.1.2. *Objetivos Específicos*

- Compreender como a criança com AH/SD constitui as concepções de si mesmas.
- Analisar o sentido do processo de escolarização para esse(a) educando(a), e o papel da escola na construção das suas perspectivas para o futuro.
- Identificar as demandas pedagógicas e as concepções de AH/SD do(a) professor(a) que trabalha no atendimento do(a) estudante com AH/SD.
- Refletir sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções que esse(a) educando(a) têm de si mesmo(a), a fim de potencializar a aprendizagem escolar na construção de horizontes possíveis para o futuro da criança com altas habilidades/superdotação.

#### 3.2. Metodologia de pesquisa

A partir das reflexões sobre as concepções que uma criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD) têm de si mesmas, imersa nas experiências do contexto escolar, bem como das práticas educativas e pedagógicas que maximizem os horizontes possíveis educacionais de escolarização para

o futuro desse(a) educando(a), o presente estudo caracteriza-se em uma pesquisa social na abordagem qualitativa e contextualizada por um estudo de caso.

Segundo Neto (1994), antes da entrada no campo de pesquisa é necessário um cuidado teórico e metodológico a respeito do assunto ou tema estudado. Para esse estudo o referencial teórico ampara-se em dois conjuntos de literatura. Um específico da área de AH/SD, como: Alencar e Fleith (1991), Virgolim (1997; 2003; 2007), Renzulli (1993), Fleith (2007) e Gardner (1994). O outro, na área de aprendizagem, desenvolvimento e a formação da subjetividade, como Vygtsky (2007), Coll e Solé (2004), Paludo (2011), Martínez e Albuquerque (2012) junto ao conceito Concepções Dinâmicas de Si (CDS) em Freire (2008). Os aspectos da abordagem etnográfica fizeram parte do trabalho de campo na medida em que se tentou fazer uma imersão intensa na realidade e nas práticas, mas devido a fatores de tempo cronológicos da pesquisa, privilegiei a observação participante, entrevista de natureza individual semiestruturada, o desenho e o questionário, como instrumentos da pesquisa.

A partir da experiência em campo, escolhi o Estudo de Caso por ser, na perspectiva de Yin (2001), uma estratégia mais apropriada para pesquisas que “colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p.19). O referido autor afirma também que o estudo de caso se diferencia das demais estratégias na pesquisa qualitativa por ter “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (p.27). Nesse sentido, é “uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente.” (MARTINS 2008, p. 11)

O Estudo de Caso acontece na sua forma individualizada, conforme Yin (2001), a fim de iniciar um estudo de pesquisa em sua forma inédita, e com propósitos de continuar futuramente em sua forma mais complexa, profunda. Nessa perspectiva, investigar como a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação constrói concepções de si a partir do contexto da experiência escolar e quais suas perspectivas futuras em relação à escola e ao seu processo de escolarização.

### 3.3. Contexto de pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal (DF), localizada no Plano Piloto, em Brasília, que possui sala de recursos com especialistas que trabalham com crianças com altas habilidades/superdotação. O atendimento está conforme princípios do *Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotados*, da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF).

Essa instituição atende cerca de 300 estudantes nos períodos matutino e vespertino, distribuídos entre educandos(as) do *Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotados*, Educação Infantil e os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa etapa tem como proposta educacional o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), a fim de assegurar a alfabetização e o letramento, mas, adequando-se, em termos gerais, aos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012), sua missão está em propiciar momentos pedagógicos e educacionais de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Como objetivo geral busca a eficiência, a qualidade e a equidade do ensino, tendo como eixo a inclusão educacional e formação de cidadãos críticos.

Os recursos didáticos são bem variados, compreendendo vídeos, televisores, aparelhos de som, livros de literatura, jogos didáticos, casinha de boneca, computador, retro projetor, coleções de auxílio para consultas de professores(as) e de educandos(as), materiais de papelaria, cordas, espelhos, elástico, bola e quebra-cabeças. Seus recursos humanos compreendem diretora, vice-diretora, 17 professores(as), dois coordenadores, orientador educacional, professor de sala de recursos, monitor, dois porteiros, quatro vigias, merendeira, seis servidores serviços gerais e secretária escolar. Como estrutura física tem-se sala de: secretaria, direção, coordenação/SOE, professores, servidores com banheiro, copa/cantina, depósito de gêneros, parquinho, pátio coberto, dois banheiros de estudantes, seis salas de aula, sala de informática, sala de leitura, sala de vídeo e uma sala de recursos com atendimento às múltiplas especificidades dos(as) educandos(as) com altas habilidades.

A sala de recursos, por sua vez, é bem ventilada e iluminada, possui janela grande com acesso à varanda, compreende um espaço físico pequeno e comportam 16 mesas, cinco computadores com acesso à internet, três prateleiras com livros técnicos de apoio para professor e estudantes, bem como obras de literatura juvenil e gibis. Há



também dois quadros, um negro e outro acrílico, televisão de 14 polegadas, balança, microscópio, painéis informativos e jogos diversos. A localização do espaço destinado para a sala de recursos caracteriza-se por ser à última do lado direito da planta da escola, e está distante das demais salas de aulas. Encontra-se de frente para a cozinha da escola, e ao lado de uma sala de aula vazia, nas quais são feitos os atendimentos e as orientações psicológicas, e possui uma caixa de som bem ao lado da porta de entrada.

A avaliação escolar, conforme seu Projeto Político Pedagógico (PPP), constitui-se por ser formativa, qualitativa, processual, contínua e descritiva, e utiliza como instrumentos para registros de avaliação os portfólios, momentos de estudos em grupo e individual, testes de sondagem, trabalhos, projetos interdisciplinares, e as provas. Tem-se também a avaliação institucional, elaborada pela equipe pedagógica do sistema educacional de ensino da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal.

### 3.4. Sujeito e participantes da pesquisa

O sujeito do estudo é Davi, estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental com AH/SD. Os demais participantes da pesquisa são: Ana, mãe do estudante; Jorge, pai do estudante; Laura, professora da sala de aula regular e Nelson, professor da sala de recursos<sup>12</sup>.

**Quadro 3 – Sujeito e Participantes da pesquisa**

Participante	Categoria	Idade	Instrumento empírico
Davi	Estudante com AH/SD	06	Entrevistas, desenho e observações.
Ana	Mãe do estudante	34	Entrevista.
Jorge	Pai do Estudante	35	Entrevista.
Laura	Professora da sala de aula regular do estudante	41	Entrevista e questionário
Nelson	Professor da sala de recursos do estudante	41	Entrevista e questionário

O estudo de caso foi realizado com Davi, uma criança de seis anos de idade e que está na fase de observação do programa de atendimento especializado aos estudantes com AH/SD do Distrito Federal. Ele possui uma altura precoce para sua idade, tem cabelos encaracolados e olhos castanhos escuros. Mora com a mãe, pai e um irmão mais novo. Reside no Sudoeste, onde estuda em uma escola particular, e cursa o

<sup>12</sup> Nomes fictícios.

primeiro ano do Ensino Fundamental. Sua rotina compreende as aulas curriculares na escola regular todos os dias da semana. Na segunda-feira à tarde desenvolve suas habilidades superiores na sala de recursos. Na terça-feira à tarde divide-se entre aulas de reforço de matemática, realização de atividade de casa e natação, que são realizados no espaço da escola regular. Tem ainda um professor extra de matemática, contratado pela família para melhor atender suas necessidades intelectuais e de maneira mais adequada.

Sua mãe, Ana, tem 34 anos, com formação superior em Administração, e graduação incompleta em Relações Públicas. Jorge, o pai de Davi, possui 35 anos, bacharelado em Direito e com especialização na área. Ambos são empresários e trabalham juntos no ramo de investimentos financeiros. Mostram-se bastantes presentes na vida do Davi e, em especial, no que diz respeito às demandas e necessidades referentes aos aspectos intelectual e emocional, pois sempre procuram meio de promovê-las e satisfazê-las, com atividades extraescolares.

Laura é a professora da sala de aula regular e possui 15 anos de experiência no magistério e essa é a primeira vez, de forma diagnosticada, que trabalha com um educando com altas habilidades/superdotação. Tem 41 anos de idade. Possui formação acadêmica em Pedagogia desde 1994 (área em que atua) e tem como curso de especialização na sua formação continuada o “Magistério e Administração Escolar”. Apresenta ser uma professora competente em sua formação técnica pedagógica, pois afirma ter ciência que atua em uma perspectiva educacional tradicionalista, mas salienta que essa não seja a melhor abordagem da educação escolar, sobretudo para crianças<sup>13</sup>.

Nelson, professor da sala de recursos, com 13 anos de magistério, desses 11 anos dedicados à experiência de docência com educandos(as) com AH/SD. Possui 41 anos de idade, formado em 1997 no curso de Estudos Sociais (área em que atualmente atua) e possui especialização no curso de Educação de “Bem Dotados e Talentosos”. Mostra-se um professor atencioso e coerente em suas práticas pedagógicas, no sentido de ser consciente da responsabilidade na condução do processo de aprendizagem e desenvolvimento e de seus(as) educandos(as)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Conforme diálogos imersos informalmente na entrevista semiestruturada.

<sup>14</sup> De acordo as observações em campo e entrevista semiestruturada.

### 3.5. Procedimentos e instrumentos

Depois de ter delimitado a temática a ser estudada e ter fixo o contexto empírico, bem como o sujeito de estudo da pesquisa, segundo Neto (1994), é preciso escolher formas de como coletar as informações do mesmo. Na pesquisa qualitativa os instrumentos mais usados são observação, entrevista e questionário (OLIVEIRA, 2010). Com isso, para construção das informações empíricas, utilizamos como instrumentos no trabalho de campo entrevistas semiestruturadas aplicadas individualmente com a criança, professor da sala de recurso, professora da sala de aula regular, coletivamente com a mãe e o pai da mesma, e a observação participativa no contexto da sala de recursos. Os questionários foram destinados para o(a) docente da sala de recursos e sala de aula regular. Foram realizados seis encontros no contexto escolar da sala de recursos, compreendendo 35 horas no total, a fim de observar a realidade empírica do sujeito em estudo.

O primeiro momento de imersão no trabalho de campo marca-se pela presença da observação com uma visita ao contexto onde se realizou a pesquisa para conhecer a realidade empírica e o sujeito de estudo a ser investigado. De acordo com Oliveira (2010), a “observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e para tanto utilizar-se de todos os cinco sentidos humanos.” (p. 23) Nesse sentido, o sujeito de estudo foi escolhido por meio da relação afetiva e empática, acontecida naturalmente por meio de diálogos informais com a criança inserida no contexto escolhido para se realizar a pesquisa. A observação foi a do tipo participativa por permitir que o(a) pesquisador(a) mantenha contato direto com o sujeito participante. Apesar de ser rápida e superficial, é fundamental pelo fato de o(a) mesmo(a) conseguir aproveitar captar informações importantes que serão muito difíceis, ou mesmo impossíveis de serem coletas por meio do questionário e entrevista (NETO, 1994)

Exatamente a partir do terceiro encontro, começamos a realizar o procedimento da entrevista, qual aconteceu, de forma individual, com a criança, professora da sala de aula regular, o professor da sala de recursos, e coletivamente com a família. Essa é considerada o procedimento que mais contribui para a realização do trabalho empírico no campo, principalmente em pesquisas que utilizam o estudo de caso para contextualização da mesma, podendo ser classificadas em três tipos: estruturada, abertas e semiestruturadas (NETO, 1994; OLIVEIRA, 2010). Na entrevista semiestruturada, a

que foi utilizada, “são apresentados tópicos, ao invés de questões fechadas e permitem respostas subjetivas, sem perder o quantitativo.” (OLIVEIRA, 2010, p. 25) A entrevista em sua forma semiestruturada do tipo individual proporciona ao pesquisador(a) obter, por meio das falas do sujeito da pesquisa, tanto as informações objetivas como as de natureza subjetivas.

Logo após realizar a primeira entrevista com a criança utilizou-se o desenho, pois, segundo Cavaton (s/d), o mesmo colabora para expressar “os sentimentos e as frustrações com as quais elas lidam no dia-a-dia escolar e familiar.” (s/p). Bem como por a sua manifestação acontecer espontaneamente e decorrer do prazer em representar sua personalidade e de forma livre se comunicar (CAVATON, s/d)

Por fim, em seguida a execução das entrevistas com o professor da sala de recursos e a professora da sala de aula regular, aplicaram-se questionários subjetivos com a intenção de conhecer como definem o trabalho docente com educandos(as) com altas habilidades /superdotação (AH/SD). Assim, nesse contexto, a utilização do instrumento questionário se mostrou produtiva, por ser o mesmo considerado um complemento para o(a) pesquisador(a) poder coletar, apreciar informações e dados diferentes das conseguidas por meio da entrevista (OLIVEIRA, 2010).

**Quadro 4 – Cronograma dos procedimentos empíricos**

Mês	Dia	Procedimentos empíricos
Setembro	26	Início da imersão no contexto escolar (Visita)
Outubro	01	Observação
	08	Observação e entrevista com Davi e desenho
	25	Entrevista com Nelson e aplicação de questionário
	29	Observação
	31	Entrevista com a Ana e Jorge (Família)
Novembro	05	Observação e entrevista com Davi
	08	Entrevista com Laura e aplicação de questionário
	19	Observação e entrevista com Davi

### *3.5.1. Entrevista individual com o estudante*

Foram realizadas três entrevistas individuais com o estudante sujeito participante da pesquisa, a fim de promover diálogos sobre si e como o mesmo percebe o seu processo de escolarização, desenvolvimento e aprendizagem. As entrevistas foram gravadas em áudio pelo programa “gravador de som” do computador, e teve como auxílio norteador roteiros. A conversa fluiu naturalmente e se desenvolveu conforme a demanda de interesses colocada pelo educando.

A primeira entrevista individual foi realizada no terceiro encontro, dia oito de outubro de 2012, com duração de 29 minutos e 34 segundos. Aconteceu no espaço físico da sala de aula, considerado no dia adequado, pois a mesma acolhia apenas seis educandos, quais se comportavam concentrados em seus respectivos projetos. A entrevista contou como auxílio norteador um roteiro que teve como objetivo saber sobre sua história de vida (local de nascimento, idade, sua relação com amigos(as) e família, brincadeiras prediletas), as concepções que tem de si mesmo, e a respeito da escola houve imersão nas formas de seu relacionamento com o(a) professor(a), colegas e disciplinas do currículo escolar.

Na segunda entrevista, foi realizada no sexto encontro, no dia 05 de novembro de 2012, e teve duração de 17 minutos e 04 segundos, e aconteceu no espaço externo da sala de aula, varanda, onde o participante da pesquisa estava estudando em seu projeto sobre minhocas. Nessa, houve um roteiro que tinha a missão de conseguir mais informações sobre si, bem como o conceito que tem de amizade. Mas, foram contempladas questões de seu interesse. A saber: mecânica, carros automobilísticos, namoro, relação com o irmão e professora e colegas da sala de aula regular.

A terceira entrevista aconteceu no último encontro, no dia 19 de novembro de 2012, com duração de 04 minutos e 56 segundos, e o espaço físico utilizado foi a própria sala de aula. O objetivo dessa entrevista era investigar mais sobre as concepções que tem de si mesmo e sobre o que entende de amizade. No entanto, apresentaram-se com o desenrolar dos diálogos sentimentos de Davi sobre felicidade.

### 3.5.2. *Entrevista com a família*

A entrevista com Ana e Jorge, mãe e pai do Davi, aconteceu no local de trabalho<sup>15</sup> de ambos, a pedido dos mesmos, no dia 31 de outubro de 2012, e teve duração de 27 minutos e 50 segundos. Foi gravada pelo programa do computador “gravador de som” e transcrita de forma integral. O objetivo ao realizar essa entrevista era conhecer a concepção de como o Davi é percebido no meio familiar, conforme suas características cognitivas, emocionais e sociais. O início da conversa é marcada pelos diálogos sobre a corrente pedagógica (tradicional) da escola atual de ensino regular que Davi estuda, sobre a sua saída da mesma, bem como suas rotinas diárias e do seu envolvimento com a área da matemática. A senhora Ana relatou que está aliviada e

---

<sup>15</sup> O local de trabalho caracterizava-se por ser um escritório. No momento da entrevista o local estava destinado apenas para a realização da mesma.

animada com a mudança do filho para outra escola, e que sempre procura investir nas demandas intelectuais dele, principalmente, a respeito dos conhecimentos de matemática. Em seguida, o senhor Jorge e a senhora Ana discorreram sobre como veem a maneira que o Davi aprende, do seu comportamento frente a rotina, regras e reações a possíveis frustrações, como também a forma que demonstra seu senso de justiça e sensibilidade e, ainda, sobre o seu relacionamento com as pessoas.

### 3.5.3. *Entrevistas individuais com docentes*

As entrevistas foram realizadas no contexto escolar e mantiveram-se transcritas em sua forma integral, conforme a gravação em áudio do programa do computador “gravador de som”. Foram estruturadas por um roteiro organizado, de forma subjetiva, com intenção de discutir pontos chaves sobre as características a partir de suas concepções acerca do universo de AH/SD, e sobre a aprendizagem e desenvolvimento no campo cognitivo, emocional e social do Davi.

A entrevista semiestruturada com o professor Nelson aconteceu no dia 25 de outubro de 2012, e teve duração de 41 minutos e 24 segundos. Foi realizada no espaço da sala de recursos em horário não frequentado pelos(as) educandos(as). Fôra norteada por um roteiro de forma bem simples, mas que se ampliou de forma enriquecedora, de acordo com a construção dos diálogos. No que diz respeito ao objetivo principal para a realização dessa entrevista, o professor afirma que Davi tem facilidade para aprender, possui boa memória e que prefere desenvolver sozinho as suas atividades. No entanto, apresenta-se como um garoto bem sociável e extrovertido. Com o decorrer da conversa, o professor Nelson mostrou-se preocupado com o futuro educacional do Davi no sentido de percebê-lo intolerante às regras, e de como isso pode interferir em seu desenvolvimento humano e, ainda, nas reflexões acerca da sua mudança da escola regular.

Com a professora Laura a entrevista semiestruturada foi realizada no dia 08 de novembro de 2012, e teve duração de 10 minutos. Aconteceu pela manhã, no espaço da sala de aula regular, horário em que os(as) educandos(as) participavam da aula de informática no respectivo laboratório. Como relatado, a construção do roteiro ocorreu de forma simples. A sua aplicação foi contextualizada em curtos diálogos. O roteiro consagrou-se por abranger os principais eixos intencionais, no qual a professora Laura afirmou que Davi é extrovertido, questionador, além de demonstrar um desempenho melhor acerca de seu desenvolvimento de aprendizagem quando o assunto é de seu

interesse. Mesmo a entrevista sendo realizada rapidamente, a professora Laura apresentou em seus sucintos diálogos a preocupação com o futuro educacional do Davi, no que se refere a sua mudança da escola regular atual, considerando o fato importante para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

As análises das entrevistas seguiu uma abordagem interpretativa das informações, priorizando o processo de significação das questões emergentes no sentido de configurar as Concepções Dinâmicas de Si predominantes. O ponto de referência foram as entrevistas realizadas com o sujeito do estudo. Primeiramente, identificamos nas narrativas de Davi episódios com carga emocional bastante significativa acerca dos temas relacionados à família, ambiente escolar, seus interesses para estudos, amizade, brincadeira, bem como sobre si mesmo. Em seguida, identificamos as pessoas que eram endereçadas na narrativa e de que forma estavam afetivamente envolvidas (direta ou indiretamente) nas construções subjetivas de Davi. E, analisamos as qualificações presentes e negociadas nessas experiências afetivas. Finalmente, nas entrevistas realizadas com os professores e a família procuramos identificar como esses temas apareciam em suas falas e de que forma tinham relações com as narrativas de Davi, especialmente quanto às expressões qualificativas aos seus aspectos psicossociais e cognitivos.

#### 3.5.4. *Questionários com professores*

O questionário foi aplicado no mesmo dia que fora realizada a entrevista tanto para o professor Nelson, quanto para a professora Laura, com opção de responder de imediato ou não. A intenção do questionário foi saber os dados pessoais, formação acadêmica e experiência na docência, bem como os principais aspectos no trabalho pedagógico com crianças com altas habilidades/ superdotação (AH/SD). A seguir serão refletidas apenas informações inerentes ao trabalho pedagógico realizado com educandos(as) com AH/SD, tanto no contexto da sala de aula do ensino regular, como na sala de recursos, pois as informações sobre dados pessoais e experiência na docência já foram aferidos na apresentação do(a) docente como sujeito da pesquisa.

O professor Nelson devolveu o questionário 11 dias após tê-lo recebido. Respondeu integralmente o que foi solicitado. Utilizou as palavras “criatividade, motivação, envolvimento com a tarefa”, para definir o seu trabalho pedagógico com crianças com AH/SD, e ressalta como principais características do mesmo as palavras “dedicação e persistência”. Afirma que seus maiores empecilhos para a sua efetivação

são a falta de recursos materiais, salientando que para haver melhoras deve-se investir mais em “recursos materiais, divulgação e pesquisa”. No que diz respeito às gratificações percebidas resultantes do trabalho com AH/SD, aponta a “satisfação por ser responsável no desenvolvimento das potencialidades do aluno”. Nelson destaca como dificuldades primeiras que as crianças com AH/SD enfrentam na escola são a “falta de entrosamento com os colegas e o não encontro de oportunidades para conversar sobre seus interesses com os professores e alunos” (colegas).

A professora Laura devolveu o questionário no dia seguinte, respondendo o que fora solicitado de forma integral. No entanto, não mensurou com mais entendimento sobre as principais gratificações de ser professora de crianças com AH/SD, e as suas maiores dificuldades. Define as palavras “dedicação, paciência e superação” para exemplificar o seu trabalho docente com crianças com AH/SD, e acrescenta que “é preciso diversificar ao máximo a maneira de conduzir o trabalho”, acrescentando que as “atividades diferentes, lúdicas” funcionam melhor em sala de aula com crianças com um alto potencial. Afirma, ainda, que seus maiores obstáculos são a “dispersão”. Acerca das gratificações percebidas resultantes do trabalho com AH/SD, aponta o “aprendizado”. Conforme Laura, as principais dificuldades que os(as) educandos(as) com AH/SD enfrentam na escola é a “repetição”.

Este capítulo encerra as considerações de como aconteceu o processo da metodologia, com o propósito de identificar e investigar como educandos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação constroem concepções de si mesmos(as), no contexto da experiência escolar. O capítulo seguinte apresentará os resultados.



## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS: O CASO DAVI

Os resultados do estudo de caso são apresentados conforme a metodologia desenvolvida no contexto da proposta de “Concepções Dinâmicas de Si” (2008). O capítulo privilegia a visibilidade das narrativas organizadas pelas categorias organizadoras dos processos de significação. Apresenta as informações a respeito do sujeito do caso, destacando os contextos familiar e escolar, e as concepções de si em processo de significação. Essas informações estão dinamizadas pelas narrativas do próprio Davi, da família (pai e mãe), professor da sala de recursos e professora da sala de ensino regular.

#### 4.5. A narrativa de Davi

*“Eu já entendo um montão de coisas!” (Davi).*

A narrativa de Davi é caracterizada por receptividade. Durante a primeira e segunda entrevista, Davi mostrou-se receptivo aos diálogos, com demonstrações de empatia com a pesquisadora. Mas, na última entrevista, quando o assunto praticamente era sobre as concepções de si mesmo, mostrou resistência às questões de caráter mais qualificativo de si mesmo, especialmente ao narrar interações que envolviam incompreensão por parte das outras pessoas.

##### 4.5.1. Família

Davi tem seis anos de idade. É filho primogênito de Ana e Jorge, e tem um irmão de dois anos. Ana e Jorge são de Goiânia e vieram para Brasília há oito anos em decorrência do emprego de Jorge. Ambos são empresários e trabalham juntos no ramo de investimentos financeiros, e residem no Sudoeste. Davi apresentou uma relação afetiva com o pai bastante forte. *“Quando eu tiver 35 anos eu vou tá do tamanho do meu pai”*. [Bruna interage: *“Diz mais ou menos que o seu pai falou”*]. Davi: *“Que ele me ama!”*). Segundo o próprio Davi, a relação com o irmão é difícil. [Bruna: *“E do que você mais gosta de brincar na sua casa com o seu irmão?”*] Ele afirmou *“Com o meu irmão?! Nada!”*) Bruna interagiu: *“Brincar de nada?! Por quê?”*) Davi respondeu: *“Só uma coisa. Pedra, papel e tesoura.”*) Bruna perguntou: *“Hum... E como é?”*) Ele

explicou: (*“Eu sempre ganho. (...) Ele sempre faz, sabe o quê?”*) Bruna: (*“O quê?”*) Davi: (*“Ele sempre fala do mesmo jeito que eu falo.”*)]. E por meio do instrumento observação, durante a imersão empírica da pesquisa, foi percebido o quanto a senhora Ana e o Davi mantêm uma relação de amor e cumplicidade.

#### 4.5.2. Ambiente escolar

Davi estuda o seu ensino regular em uma instituição escolar privada, em Brasília, e está na fase de observação do Programa de Atendimento Especializado aos Alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação, da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal. O atendimento ocorre no turno contrário, na sala de recursos de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental, onde foi realizada a pesquisa. Sua trajetória escolar iniciou-se aos quatro anos de idade, no mesmo centro educacional que atualmente cursa seu ensino fundamental. Segundo ele, a relação com o contexto educativo de ensino regular não lhe agrada. *“Eu não gosto da escola. (...) Porque é a professora que escolhe o que tem que estudar”*. Mas, afirmou se sentir bem na sala de recursos. Bruna: *“Você se sente melhor aqui, nesta sala, ou lá na sala da escola?”*. Ele respondeu: *“Sinto mais [melhor] na sala de recurso. Essa aqui é a sala de recurso, né?”*.

Acerca de seu envolvimento com as disciplinas escolares, houve uma primazia e envolvimento maior pelos estudos da área de matemática. Bruna: *“Qual a disciplina que você mais gosta de estudar na escola?”*. Davi reforçou: *“A aula que eu mais gosto?”*. E afirmou: *“Matemática.”*. Justificou ser a *“mais legal”*. Utilizou-se da forma cambaleante no falar para apontar rejeição aos conhecimentos inerentes à Língua Portuguesa, precisamente na área da escrita. *“Por-tu-guês”*. Explicou: *“Porque para eu escrever aquilo (aponta para uma frase que ele escreveu no quadro), sabe quanto tempo demorou?”*.

Sobre suas preferências em realizar atividades mais difíceis ou mais fáceis, ele manifestou-se pelas mais difíceis. *“Mais difíceis!”*. Bruna: *“Por quê?”*. Em um tom desafiador, com intensidade, explicou: *“Porque eu quero fazer... Porque eu queria aprender fazer contas mais difíceis para eu passar do..., Pular uma série! Que eu estou fazendo dever do primeiro ano, depois do segundo, primeiro, segundo, primeiro, segundo”*. Pareceu cogitar uma possível aceleração para o 3º ano do Ensino Fundamental. *“É bom (srsr) porque eu já vou pro terceiro ano! (srsrsrs)”*. Completou com bastante firmeza. *“Eu já entendo um montão de coisas!”*.

Em relação às estratégias de estudos mostrou-se persistente, especificamente, nos saberes matemáticos, quando afirmou repleto de convicção: *“Ah! Você já sabe [pausa] que já é muito fácil, é só usar um ábaco, uma calculadora... Que eu sempre levo na minha mochila... Aí resolve tudo! (srsrsr)”*. Bruna interagiu: *“Legal. E quando você não consegue realizar alguma atividade de jeito nenhum, como você se sente?”*. Mergulhou-se em um pensamento profundo, de aproximadamente 25 segundos, e disse: *“Hum... Eu peço ajuda da professora!”*. Apresentou o computador e a internet como fundamentais na busca de seus conhecimentos. Bruna: *“Você acha que aprende mais rápido ou mais demorado?”*. Ele respondeu: *“Mais rápido só no computador”*. E explicou: *“Porque uma vez mexi na internet achei um monte de coisas, ensina tudo! Robô, filosofia...”*. Disse ainda que prefere realizar as atividades só. *“Sozinho”*. Justificou: *“Porque na escola eu não gosto de quase ninguém lá...”*.

Nesse sentido, seu relacionamento no contexto escolar de ensino regular apareceu marcado por uma relação de ordem afetiva conflituosa, especificamente com a professora Laura. *“Com a tia Laura não gosto de nada não”*. Bruna questionou: *“E você acha que tem boa memória?”*. Ele respondeu: *“Sim”*. Porém, em tom de revolta, indignação, continuou a acentuar a dinâmica de sua relação com a professora Laura. *“Mas, com tia Laura eu não gosto de ter boa memória. Só com outras tias”*. Mencionou que na escola tem apreço somente por uma menina, que afirmou ser sua namorada. *“Não gosto de ninguém. Só da Lia. Ela é minha namorada”*. Durante o período de observação, percebi que tem estabelecido com o professor Nelson uma relação de confiança.

#### 4.5.3. Área de interesse para estudos

Mostrou-se um interesse acentuado na área de matemática, o que o motiva a acelerar seus estudos no ritmo e dinâmica de sua aprendizagem. *“Tem uma pessoa que não é da minha escola que tá me ensinando matemática”*. Demonstrou envolvimento com o xadrez, apresentando um desejo veemente em estar sempre se superando. *“Xadrez já ganhei, mas ainda falta concurso, e campeonato, e olimpíadas”*. Apareceu também em sua narrativa uma frequência sobre assuntos tecnológicos. Logo no início da primeira entrevista, ele fez um comentário considerável sobre as memórias dos computadores. *“Seu computador é enorme!”*. Bruna: *“É enorme né Davi? (srsrrs)”*. Ele continuou: *“Sabia que quanto maior os computadores do mundo forem menos luz eles vão ter? E quanto menores eles forem mais luz eles vão ter? Tipo o iphone que tem*

*muita luz!*”. Bruna: *“Pois é... Muita memória, né?”*. Confirmou de forma convicta: *“Aham!”*.

Demonstrou ter conhecimentos sobre internet, conexão de rede sem fio. *“Só tem uma única internet lá... Lá...”*. Bruna: *“Na sua casa?”*. Confirmou com a cabeça e continuou: *“De skype e de gravar joguinhos... Gravar coisas...”*. Acredito que se refere ao Google quando diz: *“Sabia que se você escrever Skype na internet vai ficar cheio de Skype lá?”*. Revelou conhecer também sobre carros e mecânica. *“Essas fileiras aqui... São cada cavalo. E a quantidade da Ferrari é bem grossa... Desse jeito ó (Demonstra com as mãos abertas). Os cavalos da Ferrari... De rua tem 770 cavalos.”*. Bruna interagiu: *“O cavalo é o que faz o carro funcionar, né?”*. Ele respondeu convicto: *“Não”*. *“É para fazer o motor do carro funcionar!”*. E continuou: *“Sabe o para-choque?! É tipo uma fileirinha reta que fica entre os dois pneus, na frente e de traz.”*. Apreciou também estudos sobre insetos e mencionou que só não gosta dos insetos que picam. *“Sabia que eu adoro insetos?! (...) Mas, só tem dois tipos, três tipos que eu não gosto”*. Bruna perguntou: *“Quais?”*. Davi: *“Pernilongo, muriçoca e abelha”*. Bruna: *“Tá explicado, né?”*. Davi bem sorridente respondeu: *“Abelha eu já saio correndo”*. Atualmente ele desenvolve um projeto que tem como objetivo criar um minhocário.

#### 4.5.4. Amigos

Ao expressar sobre a quantidade de amigos(as), afirmou ter poucos(as). Bruna: *“E você acha que tem muitos ou poucos amigos?”*. Convicto falou: *“Poucos! Porque eu só tenho um... [pausa] Na verdade dois”*. Nesse momento, ele abaixou a cabeça e pareceu ficar triste. Bruna: *“É?... São desta sala [de recursos]?”*. Respondeu de forma sofrida: *“Você e o Gustavo!”* Complementou: *“Ah... Só tenho dois amigos! Você e o Gustavo... São poucos!”*. Bruna ficou pensativa e falou: *“Hum... Pois venha aqui, me dê um abraço. Gostei de saber que tenho mais um amigo... Espero que nossa amizade dure para sempre. Até quando eu tiver velhinha e você um rapagão! (srsrrsrs)”*. Ele correspondeu com um abraço, um beijo e um inesquecível sorriso. Ao perguntar se ele se considerava uma pessoa tímida, Davi continuou a ressaltar sobre a quantidade de amigos que tinha. De cabeça baixa e com uma expressão meio sem graça, demonstrada pelo seu olhar, repetiu exatamente com as mesmas palavras: *“Ah... Só tenho dois amigos! Você e o Gustavo... São poucos!”*.

Na segunda entrevista, realizada no quinto encontro, ele novamente afirmou ter somente dois amigos(as). Bruna: *“E seus amigos... Você tem quantos amigos ou*

amigas?”. “Um”. Bruna: “*Quem é?*”. Ele respondeu com um sorriso: “*Ah, não são dois. Eu sempre esqueço! (srsrsrsrs)*”. Pelo seu sorriso brilhante e o seu carinhoso olhar parecia referir-se ao Gustavo e a mim, pois já falara que são seus dois únicos amigos. Para Davi, ser amigo(a) está muito relacionado aos seus aspectos do querer bem o(a) outro(a). Significa “*Sem me machucar, falar palavrão... Tipo isso*”, fala baixinho.

#### 4.5.5. Sobre brinquedos e brincadeiras

A sua brincadeira preferida é o vídeo game, e seu maior prazer está na interação promovida pela brincadeira e não no objeto em si. “*A minha coisa preferida é brincar de vídeo game*”. Entretanto, explicitou, posteriormente, que o que vale é a brincadeira. Inclusive demonstra não ficar chateado quando lhe é negado algum brinquedo, afirmando que se, por exemplo, a mãe não lhe der um brinquedo que ele quer, ele não fica chateado, “*porque brinquedo não é importante! Brinquedo é só pra brincar!*”.

#### 4.5.6. Sobre si mesmo

Na primeira entrevista, Davi afirmou de forma intensa que aprecia a sua vida de criança. “*Eu curto a vida da criança! (...) Melhor do que trabalhar. Porque trabalhar é muito ruim. Fica o tempo todo em um escritório sem poder brincar!*”. Acerca das significações que tem de si próprio, ele mencionou que está bem consigo mesmo, que tudo lhe agrada, principalmente ser sábio, quando desenhou o seu cérebro e escreveu ao lado “sabedoria”, como a característica que mais gosta em si. Salientou o seu esqueleto com menos afeição. Bruna perguntou: “*O que acha de você mesmo? Quais são suas principais características? E o que você mais gosta e menos gosta em você?*”. Davi bem alegre respondeu: “*Ah! Não tem nada que eu não goste de mim. (...) Só tem uma coisa que eu não gosto.*”. Bruna interagiu: “*O que é?*”. Davi: “*Meu esqueleto!*”. Bruna investigou: “*E o que você mais gosta?*”. Davi afirmou convicto: “*De tudo menos o esqueleto.*”

Na segunda entrevista, o assunto esqueleto voltou a ser tratado. Ele afirmou sentir medo e explicou que o faz lembrar morte. “*Medo! Não gosto porque significa gente morta!*”. A parte física apareceu como uma avaliação significativa. Salientou que as pessoas não gostavam dele devido à cor de seus olhos. “*Sempre na rua não vejo ninguém falando comigo. Só com o meu irmão. (...) Tipo falam que os olhos deles são mais bonitos que os meus*”. Afirmou que é inventor. “*Sabia que eu sou inventor? Minha mãe disse que sou inventor!*”. Em sua narrativa falou convicto que será engenheiro, e

fez planos de estudar na Universidade de Brasília (UnB). *“Eu vou construir um monte de coisas quando eu for adulto. (...) Eu vou estudar na UnB. A minha mãe já estudou lá, meu pai...”*.

Na terceira entrevista, mencionou que não se sente totalmente feliz. Bruna: *“E você acha que é uma criança feliz?”*. Davi, tristonho, respondeu: *“Mais... ou menos.”*. Bruna interagiu: *“Ah, mas por quê?”*. Davi respondeu: *“Porque tem pessoas que me detestam demais!”*. Bruna: *“Mas, porque que você acha que essas pessoas te detestam?”*. Davi visivelmente abalado emocionalmente, explicou: *“Porque elas falam coisas de mim... Porque eles falam coisas feias minha, me dão murro... Tipo o Artu, uma pessoa da minha classe, da escola normal”*. Bruna: *“Mas, falta alguma coisa para você ser feliz?”*. Davi continuou a expressar tristonho: *“É porque eu não gosto de ficar mais ou menos, eu queria que minha família fosse mais animada...”*. Nesse momento, Davi pára de falar e abaixa a cabeça. Perguntei se queria continuar e, imediatamente, ele falou que não. Então encerramos.

#### 4.6. A perspectiva do professor Nelson

*“Ele tem que aprender a (...) escutar”* (Professor Nelson)

O professor Nelson manifestou-se com carinho e dedicação durante a entrevista ao expressar sobre as características psicossociais e cognitivas do Davi, tecendo considerações importantes sobre o futuro escolar do mesmo.

##### 4.6.1. Davi na sala de recursos

##### Características psicossociais

Segundo o professor Nelson, Davi, em sua maneira de interagir na sala de aula, é extrovertido e participativo em seu processo escolar. *“Extrovertido. Eu não o vejo tímido não. (...) Ele pergunta numa boa.”*. Com relação à sua maneira de desenvolver projetos, Davi sinalizou uma preferência em realizá-los sozinho, sem, contudo, ter a sua relação interativa com os colegas prejudicada. Nelson: *“Eu tenho visto ele muito envolvido com os colegas... Fala com os colegas... conversa (...). Mas, (...) chamar, de repente os colegas para vamos fazer... querer se envolver com o grupo pra trabalhar juntos... eu não vi. Ele fala eu vou fazer. Mas, ele não chamou ninguém para participar.”* Bruna interagiu: *“Já vi essa cena algumas vezes em minhas observações”*.

Nelson explicou: *“É porque o Davi não quis. Não teve interesse. Ou (...) tem a questão de idade também. Ele é o mais novinho!”*.

Nelson percebeu Davi como uma criança com senso de justiça apurado. *“Ele, diante do alcance dele ele comenta. Se uma coisa tá errada, se tá certa... Ele faz os comentários”*. Acerca da percepção, capacidade de sentir o mundo, ressaltou que Davi possui uma sensibilidade comum. Bruna: *“O senhor acha que ele demonstra um alto grau de sensibilidade?”* Nelson: *“Não, não... Eu acho que... Normal.”*. Afirmou também que não o vê como um líder. Mas, salientou que suas destrezas de liderança podem não se manifestar por encontrar-se meio a um conjunto de sujeitos com idade superior à dele, ou, simplesmente, por preferência mesmo. *“Não. Porque ele se aproxima dos grupos, conversa... Mas, aí pode ser a questão da idade. (...). Aí fica difícil ele ser líder em um grupo de crianças mais velhas. Por mais que ele tenha habilidades, é complicado. Aí não sei se ele não consegue ser líder porque as crianças são mais velhas, ou se ele não tem interesse de liderar nada”*. Diz ainda que o Davi gosta de receber elogios, mas não demonstra ter satisfação extrema por isso. *“A gente elogia, ele dá aquele sorriso e tal, mas, (...) eu vejo que ele não fica eufórico por causa disso não”*.

Sobre o comportamento de Davi frente às regras, o professor Nelson afirmou que o mesmo demonstra intolerância, e é bastante insistente. *“O Davi, o quê eu vejo: conversar com ele, mostrar as coisas, ele pára para escutar, mas até certo ponto. Então: enquanto interessa ele escuta. Desinteressou um pouco, ele sai.”*. Nelson explicou: *“Olha um exemplo: Davi, não cava ali fora porque não tem minhoca! Ele pára e depois volta. Tipo... Mais eu vou achar!”*. Bruna interagiu: *“Ele insiste, né? Meio que já falei com ele isso. Parece que não acredita...”*. Nelson: *“É. Insiste. Mesmo falando que não tem (...). Não acredita.”*. O professor Nelson também salientou que o Davi tem dificuldade de aceitar opiniões alheias às suas, como também que erra, e caracteriza-se por ser perseverante. *“Não aceita nenhuma intervenção e orientação para você explicar o que não está legal. Por mais que você fale com ele que desse jeito, não funciona, ele faz”*. Bruna dialogou: *“Então, ele não aceita que ele erra?”*. Nelson explicou: *“Não. Aí que é o complicado. Na questão de ele cavar o solo ali do pátio. Você falou que não tinha minhoca, eu falei, (...) Mas, aí ele continua a cavar, (...) mas, ele colocou na cabeça que tem minhoca”*.

### Características cognitivas

Segundo o professor Nelson, Davi direciona seus projetos e trabalhos escolares com autonomia. Bruna perguntou: “*O senhor percebe que ele gosta de trabalhar de forma independente?*”. Nelson: “*Independente*”. Afirmou também que é observador e que possui um vocabulário avançado para sua idade. Bruna: “*E tem um vocabulário avançado?*” Nelson: “*Então, pela idade, ele tem o vocabulário muito bom. (...) e é observador*”. Certificou ainda que o mesmo tem facilidades em sua aprendizagem. “*Se ele parar para prestar atenção ele tem facilidade de aprender. (...) Se o assunto for de interesse dele... Por exemplo, se for para conversar sobre as minhocas, aí legal, ele fica, (...) escuta, mas sempre vem aquela coisa... Eu conheço, eu sei!*”. Em seu discurso, mencionou que Davi demonstra uma motivação maior no seu processo de aprendizagem quando faz o uso eminente da linguagem falada e das tecnologias educacionais dependentes<sup>16</sup>. “*Ele quer muita informação conversando. Aí fui no you tube e coloquei o vídeo. Aí o vídeo ele olhou.*”.

Em relação ao processo da leitura e escrita, Davi ainda não tem domínio. Possui uma provável dificuldade na área de Língua Portuguesa. “*A leitura e a escrita dele ainda estão em desenvolvimento. (...) Ele precisa de apoio. (...) Eu acho que o Davi tem incompetência*”. Salientou que o comportamento de Davi frente ao erro e às regras podem ser fatores que contribuem negativamente para o seu desempenho na área. “*Davi tem receio de admitir. (...) No caso do minhocário ele tem confiança de fazer. Na cabeça dele está montado. É como se fosse assim: as minhas invenções são minhas! Ninguém pode contestar! A escrita não. É algo que já existe. E ele é obrigado a obedecer aquilo que já existe. Ele tem essa dificuldade, mas ele é novo, (...) vai aprender. Assim, essa dificuldade de aceitar.*” Acrescentou em sua narrativa que a estratégia de fuga utilizada por Davi frente às suas dificuldades foi de falar que não sabe. “*Davi, senta aqui vamos fazer uma pesquisa na internet sobre seu assunto, minhocas! Peguei um texto simples e deixei. Ao mesmo tempo ele falou assim: “mas eu não sei”. Mas, não é que ele não sabe. (...) Ele não tentou ler. Eu acho que ele olhou e viu que era texto e pensou: “Tô fora”.*”.

---

<sup>16</sup> “são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.” (Pocho, 2010, p. 10)



#### 4.6.2. *Considerações importantes sobre a mudança de escola regular do Davi e suas perspectivas de futuro*

Acerca da mudança futura de escola regular, o professor Nelson demonstrou preocupação de como ficará o atendimento educacional especializado de Davi junto ao programa, pois a escola escolhida funciona de forma integral. *“O Davi vai mudar de escola. (...) Será integral, até às quatro da tarde. (...) Mas, falei: se você conseguir chegar pelo menos três horas... três e meia... dá pra negociar, não é a mesma coisa, mas dá pra negociar.”* Mencionou também que a mudança poderá não atender as expectativas e necessidades educacionais do Davi. *“Olha, não adianta a escola ter uma proposta, de trabalhar segundo o interesse do aluno, porque a escola vai ter suas limitações (...). Ela terá que seguir o currículo, né? (...) E apesar dessa escola se dizer inclusiva... (...) Tudo tem regras.”* As considerações feitas para o futuro de Davi enfatizaram cuidados emergentes sobre o seu comportamento de impaciência e em relação ao seu comportamento em saber ouvir as opiniões alheias às suas. Bruna: *“Quais as perspectivas de futuro que o senhor vê para o Davi?”*. Nelson imediatamente respondeu: *“Olha, ele tem competência, (...) vocabulário, é interessado. Mas é impaciente. Ele tem que aprender a dialogar, (...) escutar.”*. Bruna: *“Então o senhor vê que o futuro dele vai depender muito de uma melhora nessa característica de ser impaciente?”*. Nelson afirmou convicto: *“Isso”*.

#### 4.7. **A perspectiva da professora Laura**

*“Acho que vai ser um homem de sucesso. Muito sucesso!  
A mãe superinteligente, está encaminhando [Davi]  
para os lugares certos” (Professora Laura)*

A professora Laura foi objetiva, e não demonstrou empatia com a pesquisadora durante a entrevista, ao salientar sobre as características psicossociais e cognitivas do Davi e sobre o futuro escolar do mesmo.

##### 4.7.1. *Davi na sala de aula regular*

##### Características psicossociais

Davi apresenta-se na sala de aula regular bastante extrovertido, comunicativo, sociável e participa de seu processo escolar. *“Ele é muito extrovertido. Ele adora conversar, questionar as coisas que acontecem, se ele viu alguma coisa de interessante ele conta.”*. Salientou, em sua narrativa, a preferência de Davi por desenvolver suas

atividades escolares em grupo. Bruna: “A senhora percebe se ele prefere trabalhar em grupo, ou trabalhar de forma sozinha e individual?”. Laura explicou: “Em grupo. Individualmente ele se dispersa muito. Então tem que chamar a atenção dele constantemente”.

A professora Laura afirmou que Davi tem o senso de justiça intenso. “É muito apurado. Outro dia mesmo a gente estava no acampamento. (...) Ele adotou todos os besouros que tinha na escola. (...) Aí, o amigo foi e pisou no besouro. Esse menino chorou tanto. Ficou tão chateado. Dizia: ‘Ele matou o besouro, o besouro é da natureza’. ‘Eu gostava dele’. E também tem a questão de quando algum amigo faz alguma coisa e ele acha que não foi certo... Mesmo com outro, não precisa ser com ele.”. Salientou que Davi é bastante sensível. “Ele é extremamente sensível! (...) Às vezes, um amigo faz uma coisa, que é normal pra idade, e ele guarda aquilo pra ele como se fosse uma ofensa muito grande... Então, realmente ele é extremamente sensível.”. Mencionou também que Davi não apresenta características de liderança. Bruna: “Ele o caracteriza como líder aqui na sala de aula?”. Laura respondeu: “Não”. Disse ainda que para o Davi aprecia bastante ser elogiado. “Extremamente feliz. Ele fala: ‘Eu tô [estou] nota mil hoje! Né [não é] tia Laura?’. (...) Gosta muito! Pra ele o elogio é muito importante. É fundamental.”

Frente às regras, a professora Laura afirmou que Davi apresenta-se com atitudes que demonstram aversão. “É assim: Deixa de fazer as coisas. Tem dias que eu falo com ele, mas não adianta. Naquele dia eu sei que ele não vai fazer nada. Ele fica quieto, fica olhando para o tempo”. Salientou que Davi é persistente nas atividades de seu interesse. “Quando é do interesse dele, ele (...) faz rápido, letra bonita... Ele se dispersa menos (...). Quando ele tem vontade de fazer, quando realmente interessa para ele, aí ele é persistente.”. A respeito do comportamento de Davi junto às possibilidades do erro, a professora Laura afirmou que ele fica angustiado, decepcionado e descontente. “É ansioso quando ele vê que não vai conseguir realizar alguma atividade. (...) Ele se fecha. Ele não chora, não fica bravo, mas ele se fecha. Não fala... Fica no mundinho dele... Aí a gente percebe a frustração de ele não ter conseguido... A forma como ele fala: ‘Tia Laura eu não fui bem, né?’. Ele fica bem triste.”.

#### Características cognitivas

A professora Laura afirmou que Davi não tem autonomia para administrar seu processo de aprendizagem. Bruna perguntou: “E ele é autônomo ou precisa de alguém

*está norteando?”* Laura respondeu: *“Precisa o tempo todo (...) chamar a atenção, pedir pra ele voltar... A atenção... Ele se dispersa com facilidade.”*. Mencionou em sua narrativa que Davi é observador e que possui boa memória, e um extenso vocabulário. Bruna: *“O vocabulário, a senhora percebe se é avançado para a sua idade?”* Laura: *“Um vocabulário bem rico.”* Bruna investigou: *“A senhora acha que ele tem uma boa memória?”*. Laura: *“Muito boa.”* Bruna: *“E a questão da observação?”* Laura bem expressiva respondeu: *“Excelente!”*.

Complementou em seu discurso que Davi tem uma energia crescente em aprender novos conhecimentos. Bruna: *“Você já percebeu se ele tem muita paixão pela busca de conhecimento?”*. Laura: *“Tem muito. Mas, para coisas que não se referem a esse aprendizado maçante. (...) Mas, assim, da cultura lá de fora. Por exemplo, um livro que ele leu (...) ou uma revista diferente... (...) Aí ele vai, ele vai viajando, sabe?”*. Disse que o mesmo mostra-se motivado em seu processo de aprendizagem quando as atividades envolvem o lúdico e primam mais os conhecimentos das áreas de Matemática e Biologia. *“Ele gosta muito do lúdico, quando a gente trabalha com matemática, (...) ciências, alguma coisa diferente... Ele se envolve mais.”*. Acerca do processo da leitura do Davi, salientou que ainda está em desenvolvimento, acentuou a necessidade de o mesmo ter mais acompanhamento em casa, como também destaca ser natural da idade. *“É o início ainda da alfabetização, então é natural. Algumas crianças se soltam mais em relação à leitura, outros, ainda, tão no método bem silábico da leitura... É uma coisa bem devagar. Ele vai na média. Precisa de ler mais em casa, (...) essa leitura, esse hábito tem de vir de casa mesmo. Treinar bastante.”*.

#### 4.7.2. Considerações importantes sobre a mudança de escola regular do Davi e suas perspectivas de futuro.

Sobre a mudança futura de escola regular, a professora Laura salientou que o Davi está muito satisfeito e empolgado. *“Ele está super feliz... Falou que vai aprender chinês, (...) e andar de bicicleta que tem só uma roda. Ele está numa euforia com isso...”*. Afirmou também que os pais dele estão certos em mudá-lo de escola. *“A mãe dele e o pai tem que fazer realmente o que vai ser bom para ele, né? Eu trabalho aqui, mas a gente sabe o que é bom para a criança. Espero que ele seja feliz.”*. Mencionou que o Davi terá um futuro brilhante. *“Acho que vai ser um homem de sucesso. Muito sucesso! A mãe superinteligente, está encaminhando [Davi] para os lugares certos... Se*

*ele for nesse caminho que tá, se encontrar realmente numa coisa que ele goste muito, eu acho que ele vai ser uma pessoa de sucesso. Vai ser feliz.”.*

#### 4.8. A perspectiva da família

*“Eu quero o Davi feliz!” (Ana)*

A entrevista com a família foi dominada pelas narrativas da mãe, senhora Ana, mas as vezes em que o pai, senhor Jorge, manifestou-se, suas contribuições foram muito significativas. Os diálogos entre a mãe e o pai do Davi demonstram empatia com a pesquisadora e confiança nos objetivos do trabalho.

##### 4.8.1. Davi na família

##### Características psicossociais

De acordo com a senhora Ana e o senhor Jorge, Davi gosta de receber elogios, mas sem exhibir-se por isso. Ana: *“Ele recebe normal (...) agradece, gosta. Mas a tendência dele é do médio para o feliz. Não fica muito exaltado.”.* Jorge: *“Ele recebe bem. Gosta de elogios, sente feliz. (...) Não fica muito exaltado, mas não despreza o elogio.”.* Acerca de como o Davi se comporta frente às regras, o jovem casal salientou que tudo tem que ser conversado, dialogado. Jorge: *“Normalmente ele aceita as regras bem. Isso é se você discutir isso antes.”* Ana: *“Ele é assim: normalmente aceita. (...) Se for uma regra sem lógica, ele vai questionar mesmo! Você não pode responder, às vezes, porque sim, ou porque não. Tem que explicar todas as vezes por que o sim e porque o não.”* Ana complementou em sua narrativa que é firme em seus posicionamentos, e que o Davi, apesar de persistir, geralmente obedece. *“Eu sou firme. Eu e o Jorge temos uma educação assim... A gente não deixa passar as coisas. Então assim, Davi agora é isso! Ele tenta argumentar. Só que quando ele percebe que vai perder... Ele aceita. Ele não dá birra.”*

Senhor Jorge e senhora Ana afirmaram que Davi apresenta um aguçado senso de justiça. Ana: *“Ele tem solução para tudo! É justiça do mundo... Ele dá solução do universo... Como resolver os problemas do mundo... E para ele também... É assim.”* Jorge: *“Ele está sempre assim. Eu vou criar uma ferramenta, um robô, que vai curar, que vai fazer isso...”.* A senhora Ana mencionou que Davi é inventivo. *“Tudo ele pensa uma solução... Então... (srsrrss). Outro dia peguei um trânsito. Filho, é o seguinte: a gente vai chegar atrasado para o caratê (...). Aí ele falou: ‘mamãe tem outro jeito*

não’? ‘Vamos pegar e entrar naquela rua...’. Eu disse que não tinha jeito mesmo, só se o carro voasse. Aí ele disse assim: ‘É mamãe?’ ‘É mesmo?!’ ‘Não seja por isso eu vou criar um carro que voa’. Então tudo para ele tenta achar uma solução.”. E disse também que o Davi é bastante questionador. “Ele é questionador 24h. Até cansa. (srsrsr)”.

Aferiram que Davi é extremamente sensível. Ana: “Altíssima!” Jorge: “É alta.”. Ana continuou de maneira ansiosa: “Altíssima. Tanto é que eu estudo muito sobre altas habilidades, estudos lá dos Estados Unidos, porque o conhecimento vem de lá. E o Davi, pelas características que tem, tem dupla altas habilidades. Ele é o sensitivo ainda. Então, ele é o que altas habilidades e com o emocional. O Davi tem as emoções dele...”. Jorge confirmou: “Quando ele fica com raiva...”. Nesse momento a senhora Ana o interrompe e falou: “Quando ele fica com raiva, ele fica com muita raiva... Feliz, muito feliz!”. O senhor Jorge retoma a palavra para falar sobre a audição do Davi. “E a audição...”. Mas, novamente é interrompido por Ana que de forma enaltecida afirmou: “E a audição dele é além do normal. Eu levei no médico... E o Davi, ele tem a audição, acho que é de 5% da população... Isso é coisa de músico! Então, qualquer pessoa que grita ou fala alto, ele não gosta, a reação dele... É muito, é horrível. (...) Essa semana ele queria sair de casa, porque o irmão estava chorando no ouvido dele... Então ele chegou a fazer as trouxas... Entendeu? Disse que ia embora. Ele é muito sensível. Tem horas que parece crianças deficientes, porque ele tem uma reação desproporcional... Para uma coisa que parece simples. Entende?”.

#### Características cognitivas

Segundo a senhora Ana, Davi dinamiza sua aprendizagem por meio de muitas perguntas e com persistência. “Então, ele é assim: ele pergunta até o limite. (...) Depende do dia-a-dia. Na medida em que vão surgindo dúvidas. Por exemplo, ontem ele chegou e perguntou: papai o que é importação? Aí o Jorge explicou. Aí depois: e o que é exportação? (...) Aí, se ele não saciar com essa resposta, aí a gente vai ter que ir ao you tube e tal, porque ele fica na orelha! Ele fica até saciar todas as dúvidas. Então, é por demanda.”. Jorge e Ana afirmaram se surpreender com a capacidade que Davi tem de memorizar as coisas. Bruna dialogou: “Ele comentou comigo que vocês foram ao borboletário do zoológico”. Sorrindo Ana interrompeu: “Gente... Eu me surpreendo com a criatura”. Jorge tomado de espanto falou: “Nossa, como ele se lembra disso... Tem um tempão.”.

Senhor Jorge afirmou que Davi não gosta de realizar atividades que exige repetição. *“Se for uma atividade mais demorada, assim, repetição, ele acha ruim.”*. A senhora Ana confirmou: *“Repetição é o fim da picada. Ele detesta!”*. Demonstrando preocupação expressou: *“Por isso que o método da escola foi o fim da picada para ele. Ele entende! Ele já chegou várias vezes para mim esse ano: ‘Mamãe essa escola é burra!’.* E eu pergunto: *‘Por que filho’.* Aí ele diz: *‘Eu já sei! Por que eu tenho que ficar repetindo, repetindo, repetindo uma coisa que eu já sei?’.* É complicado.”. Senhor Jorge mencionou que está ensinando para Davi a importância da repetição. *“Tenho trabalhado com ele isso. Mostrar que o treinamento leva ao aperfeiçoamento. Porque, às vezes, ele não quer. Ele acha assim, que já sabe fazer e não quer [repetir].”*. Continuou sua narrativa explicando: *“Esse negócio do vôlei, basquete, acontece muito isso. Aí eu falo: beleza, você já sabe. Mas, faz bem feito? Não. Então, tem que treinar. (...) Aí na hora de chutar a bola ele chuta errado. Aí eu falo: filho você já sabe chutar. Você está chutando para o lugar errado. É isso que você quer? Então tem que treinar! (...). Aí é do mesmo jeito, você já sabe escrever, já sabe ler... Mas, tem que treinar, não tem?”*. Muito atenta Ana complementou: *“Porque o treino pra ele é muito complicado, ele não processa bem”*. Bem tranquilo Jorge afirmou: *“A gente tá tentando fortalecer isso pra ele”*.

#### 4.8.2. Considerações importantes sobre a mudança de escola regular do Davi e suas perspectivas de futuro.

Sobre a mudança de escola regular do Davi, a senhora Ana afirmou que foi motivada literalmente pelo método continuísta adotado pela escola atual. *“Eu mudei o Davi da escola X (...) Ela tem um método continuísta (...) sem razão lógica pra aquele tanto de conteúdo.”*. Explicou com inquietação: *“os livros são todos repetitivos, de português [muito] repetitivo. Sabe quando repete as palavras? Assim... Você tem que vê a sílaba, repete a frase, constrói uma frase com uma palavra. (...) Tudo bem. São legais, mas são muito repetitivas. (...) Entendeu?”*. Ressaltou a falta do lúdico nas práticas pedagógicas desta escola, principalmente no ensino da Língua Portuguesa. *“Ele [Davi] não viu o português ensinado de forma lúdica”*. Em sua narrativa expressou a respeito de como vê a maneira que o Davi aprende, e relaciona com a corrente pedagógica adotada pela escola X. *“Davi, o que ele tem de mais alta habilidade... A área mais forte é a do conhecimento. Então, (...) ele conecta a matemática com o português e ciências, ele conhece ver uma lógica, tudo junto e rápido. E aí, como o*

*conteúdo é ensinado de forma segmentada, ele... [não está motivado]”. Muita triste, a senhora Ana expressou: “Olha, só eu sei o que estou passando com o meu filho por conta dessa situação. (...) Só eu sei o que estou passando. É o Davi no psicólogo, é o Davi triste. O menino mudou o comportamento... Tudo por culpa desse método.”. Bruna interagiu: “Compreendo. (...) Mas, já tem em mente alguma escola?”. Ana muito animada respondeu: “Fui procurando várias escolas em Brasília, até que achei a tal da Z”. Completou: “Lá a proposta é interdisciplinar”. Menciona acerca da estrutura física da escola “Z”, projetos pedagógicos, mas demonstrou prioridade a felicidade do Davi em seu processo escolar. “Olha, se você for lá dentro você surta (srsrsrrs) parte externa [grande]. Tem escola de circo..., mas confesso, (...) eu quero meu filho feliz! Eu o botava no morro, mas eu quero o Davi feliz.”.*

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados da pesquisa, que teve como objetivo principal investigar como as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD) constroem concepções de si mesmas no contexto da experiência escolar, e quais suas perspectivas futuras em relação à escola. A análise está organizada em torno dos objetivos específicos, construídos especialmente para canalizar recortes na pesquisa empírica e potencializar o conhecimento acerca do processo de educação de educandos(as) com AH/SD que ingressam na Educação Básica.

#### 5.1. Como as crianças com AH/SD constituem as concepções de si mesmos(as)

As representações subjetivas que cada um constrói e acredita ter acerca de si mesmo decorrem das definições de autorreferências, como autoconceito e autoestima. Para o estudo em específico, tais autorreferenciais são considerados fundamentais por refletir, de maneira significativa, em talentos e habilidades complexos que se desenvolvem precocemente, e em aspectos desenvolvimentais referentes à subjetividade enquanto ser humano (VIRGOLIM, 2007). Denominado pela psicologia como *self*, estudos de viés desenvolvimental consideram que os construtos autorreferenciais estão em constante desenvolvimento (MACEDO; SILVEIRA, 2012). Para dar visibilidade ao processo de significação dos sentidos de si, na presente pesquisa optamos pela noção de Concepções Dinâmicas de Si (2008), uma vez que esta foi elaborada de forma a reconhecer o fundamento sociogenético do desenvolvimento, considerando o *self* como um fenômeno psíquico “dinâmico, dialético, contínuo e relacional” (FREIRE, 2008, p. 5). Em função da metodologia utilizada, o estudo de caso reúne, integra e articula informações oriundas das narrativas de Davi, da sua professora do ensino regular, do seu professor da sala de recursos e de seus familiares.

O sujeito participante do estudo evidencia uma CDS de menino inteligente, considera-se “sábio” quando desenha o seu cérebro e escreve ao lado “sabedoria”, bem como explica que o desenho representava a sua sabedoria, de inventor. Ele se posiciona



bem satisfeito com essa representação. Entretanto, diz que não é uma criança totalmente feliz. Referente à concepção de ser inventor e sábio, permite que ele se considere competente para estudar na Universidade de Brasília (UnB), no futuro. A perspectiva é coconstruída com a família que, de forma dialógica, integra interações discursivas, convívio e exemplo. Considerando autoconceito como sendo características mais amplas e gerais do *self*, e autoestima as relacionadas ao aspecto que emite juízo de si próprio (VIRGOLIM, 2007), aferimos de acordo com os resultados que Davi acredita não ser um menino totalmente feliz. Justifica esse sentimento em função de não se sentir aceito pelos colegas da escola regular, como também em função de as pessoas sempre elogiarem o irmão, que tem olhos azuis, e não falarem com o Davi.

Às CDS que Davi têm de menino inteligente, percebemos junto às suas narrativas: (1) “*eu já entendo um montão de coisas*”; (2) “*é só usar um ábaco, uma calculadora... Que eu sempre levo na minha mochila... Aí resolve tudo!*”. De forma assertiva e segura de si, ele parece reconhecer-se como “sábio”, conhecedor, capaz de lidar com o conhecimento e as habilidades superiores, especialmente quanto às suas atividades intelectuais. Fatos esses devem-se a dois fatores fundamentais: constatação empírica dele mesmo nas suas ações, e feedback oferecido pelas outras pessoas reiteradamente. Há ainda outra constatação emergente de CDS de menino inteligente em sua narrativa. A saber: “*Sabe quanto tempo demorou?*”. Aqui entendemos que o tempo, fazer rápido ou devagar, pode ser um indicador que contribui para a construção de sua CDS de menino inteligente.

Quando menciona ser uma criança mais ou menos feliz, dialoga com a CDS de menino rejeitado. Por exemplo, ao afirmar “*porque têm pessoas que me detestam demais*” e, quando menciona a respeito de amizade “*sem me machucar, falar palavrão... Tipo isso*”. Uma relaciona a percepção de ser uma pessoa sem amigos(as): aqui pode ser a causa de sofrimento. E a outra, quando as interações são marcadas pela imposição do outro e de um lugar não digno para ele. Meio às afirmações (1) “*ainda falta concurso, e campeonato, e olimpíadas*” e (2) “*eu queria que minha família fosse mais animada...*”, cremos que mobiliza significações para Davi não se sentir totalmente feliz. Na primeira, talvez há angústia em resolver o conflito gerado por ora ter sua inteligência reconhecida, e ora se sentir rejeitado pela sua qualidade intelectual, devido o seu meio cultural canalizar valores de que ele tenha que receber reconhecimento em evento “oficial” para ser aceito como ele é. Na segunda, a palavra *animação* pode estar ligada à sua sagacidade. Talvez, no espaço familiar ele gostaria de vivenciar trocas com esse lado do

*self* dele, em que vê os absurdos e transforma-os em ideias engraçadas em função de seu pensamento divergente e plural. Ou, poder sinalizar, de repente, o sentimento que tem sobre o olhar da sua mãe, a partir das exigências que ela faz, não sobre ele, mas em função dele. Ela demonstra ter uma alta expectativa dele e coloca a si própria na condição de atender às demandas cognitivas do filho.

Percebemos, no caso específico do Davi, que as concepções de si condizem com o *Self* em seu nível abstrato, elaborado junto aos seus sentimentos e ao sentido subjetivo das experiências. Segundo Virgolim (2007), a formação do autoconceito da criança em idade pré-escolar—no caso atual, refere-se à criança de seis anos que está no primeiro ano do Ensino Fundamental—caracteriza-se por um viés concreto, de qualidades observáveis e visíveis. O fato de Davi já tecer considerações acerca de si mesmo de forma mais abstrata, pode ser compreendido, neste primeiro estudo, junto às pesquisas que Virgolim (2003) menciona acerca do desenvolvimento de crianças com AH/SD. Tais pesquisas afirmam que essas crianças possuem uma subestrutura cognitiva e emocional diferentes, no que tange ao nível de consciência, experiências de vida, percepções e emoções.

As concepções que Davi tem de si foram construídas a partir das experiências vivenciadas de maneira individual e/ou coletiva, nos contextos, nos quais se encontra inserido, partilhadas com o outro. Ou seja, foram construídas a partir do olhar do outro, mas com significações próprias em decorrência de suas ações e experimentações, mobilizadas pela relação entre as dimensões inter e intrapsicológica da subjetividade. Ao expressar as concepções de si, mobiliza o caráter dialógico da subjetividade, promovido da relação entre as dimensões inter e intrapsicológica de forma dinâmica, marcada pelas experiências individuais e coletivas compartilhadas com o outro (PALUDO, 2011) O de ser possuidor de sabedoria, cremos que esse constructo de si mesmo teve como base: (1) a sua própria percepção da dinâmica de sua aprendizagem, (2) a experiência no contexto da sala de aula regular e de recursos, (3) reconhecimento da família. Isso, podemos perceber a partir das narrativas do professor Nelson, professora Laura, sua mãe Ana e de seu pai Jorge, quando reconhecem que Davi participa de seu processo de ensino e aprendizagem, possuindo vocabulário extenso e avançado para sua idade, persistente, boa memória e facilidade para aprender.

## 5.2. O sentido do processo de escolarização para esses(as) educandos(as) e o papel da escola na construção das suas perspectivas para o futuro

Considerando os(as) educandos(as) com AH/SD como pessoas que têm um alto potencial em uma ou mais áreas, combinadas ou não (FLEITH, 2007), bem como as características assíncronas de seu desenvolvimento nos aspectos intelectual, psicomotor, afetivos (VIRGOLIM, 2003), entendemos que o processo de escolarização para os(as) mesmos(as) exige uma abordagem diferenciada, a fim de atender as suas respectivas singularidades. O sujeito do estudo demonstrou em suas narrativas que o processo de sua escolarização passa a ter sentido quando envolve sua paixão em estar sempre aprendendo, e quando ele pode lidar com a construção do conhecimento de maneira multidisciplinar, explorando a sua sagacidade, tendo respeitadas as suas áreas de interesses de estudos, bem como o ritmo de sua aprendizagem. Por exemplo, ele ressalta a preferência em realizar atividades mais difíceis, participar de olimpíadas na área de matemática, usar várias estratégias para solucionar dificuldades apresentadas em seus estudos (como calculadora, ábaco, computador e internet) etc. Nos relatos de Nelson, Laura, Jorge e Ana, verificamos afirmações indicando que o sentido do processo de escolarização do Davi envolve realmente uma energia crescente em aprender, principalmente nas áreas de Matemática e Biologia, norteados pelo lúdico, diálogo e uso de *tecnologias educacionais dependentes* na construção dos conhecimentos.

Percebemos que o sentido do processo de escolarização para os(as) educandos(as) com AH/SD dialoga com veemência com o desejo de inclusão no contexto do espaço escolar. Pois, se não for a escola, quem acolherá o desenvolvimento do potencial dessas crianças? Mobilizamos o conceito de inclusão sob a ótica da *Teoria da Subjetividade* de Gonzáles Rey, compreendida por tecer possibilidades que permitem saber como a inclusão é “percebida, sentida e desejada pelos vários sujeitos da escola” (MARTÍNEZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 197). No caso do Davi, compreendemos que ele não se sente incluído em seu processo de escolarização, pois percebe que suas reais necessidades educacionais não são priorizadas, especialmente a sua autonomia frente ao processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, quando ele menciona que não gosta da atual escola, porque é a professora quem escolhe o que ele deve estudar.

Cremos que nesse(a) educando(a), a partir dos resultados obtidos, o sentido do processo de escolarização relaciona-se com alternativas de possibilidades educacionais diversificadas, a fim de elevar o nível de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades superiores, seja na área acadêmica e/ou criativa-produtivo. Nessa perspectiva, o sujeito do presente estudo possibilitou-nos aferir que criança altamente habilidosa nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem expectativas esperançosas referentes ao seu processo de escolarização, e acreditam que a escola de ensino regular assume papel fundamental na construção positivas das suas perspectivas de futuro.

### **5.3. Demandas pedagógicas e as concepções de AH/SD dos(as) professores(as) que trabalham no atendimento aos educandos**

Ao refletirmos acerca das demandas pedagógicas dos(as) professores(as) que trabalham no atendimento junto aos estudantes com AH/SD, acreditamos ser importante salientarmos a respeito das características e dificuldades no trabalho pedagógico com estudantes com habilidades superiores. De acordo com os resultados apresentados, referentes aos questionários, aferimos que as características do trabalho docente com crianças com AH/SD são, na perspectiva da professora Laura, dedicação, paciência, superação. Já na ótica do professor Nelson, envolvimento com a tarefa, criatividade, persistência e motivação.

As principais dificuldades, como sinalizadas pelos professores, enfrentadas no trabalho pedagógico com estudantes com AH/SD são a dispersão e a falta de recursos materiais, respectivamente. Uma vez compreendidas as principais características e dificuldades no trabalho pedagógico com educandos(as) com AH/SD, cremos que temos, como demandas pedagógicas dos(as) professores(as) que trabalham no atendimento de estudantes habilidosos(as)/ superdotados(as), as relacionadas ao nível das políticas e planos de ação para a inclusão das crianças com AH/SD, refletidas diretamente no nível institucional, dos recursos materiais e didáticos, e em nível das disposições inter e intrapessoais no contexto da experiência escolar.

Sabe-se que foi a partir da década de 1990, segundo estudos de Fleith (2007) e Reis e Mettrau (2007), que medidas mais eficazes no âmbito das políticas e planos de ação para a inclusão das crianças com AH/SD no contexto escolar foram apresentadas no Brasil. Por exemplo, com a publicação da Lei 9394/1996 e publicação das Séries Pedagógicas que trazem orientações a respeito de caracterizações, identificação e

atendimentos de educandos(as) com AH/SD. Mesmo com muitos avanços acerca da inclusão de estudantes com AH/SD no contexto escolar, especialmente com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e o Decreto nº 7.611/ 2011, vemos, junto às narrativas da professora Laura, que é a dispersão dos(as) educandos(as) com AH/SD que mais interfere em seu trabalho pedagógico. Para o professor Nelson, a falta de recursos materiais é que prejudica a sua prática docente. Nesse sentido, cremos haver falta de investimentos generalizada de políticas e planos de ação para a inclusão de estudantes com AH/SD, tanto no sentido macro - formação de professores(as) – quanto no micro (recursos materiais).

Quando afirmamos haver falta de investimentos generalizados nas políticas e planos de ações para a inclusão de educandos(as) com AH/SD junto à formação de professores(as), dialogamos com a perspectiva da professora Laura, ao afirmar ser a dispersão a sua maior dificuldade em seu trabalho pedagógico. Talvez não haja compreensão do que seja dessa “dispersão” do Davi. Para ela, pode haver um sentido negativo, depreciativo no fato de ele veicular uma diversidade de assuntos, hipóteses e questões em uma tarefa que para ela é apenas para ser realizada linearmente, sem discussão, sem possibilidades de criação. Na sua posição, a participação imaginativa e criativa das crianças é uma interferência na condução da aula. Não há conhecimento de que, particularmente os sujeitos com AH/SD possuem uma imaginação vivida (VIRGOLIM, 2007). Essa característica poderia ser amplamente explorada por uma abordagem interdisciplinar e não só Davi, mas todas as crianças passariam a ter condições de desenvolverem e terem seus potenciais reconhecidos (RENZULLI, 1993).

Ambos os professores afirmaram que Davi possui oralidade e vocabulário avançados, leitura e escrita em desenvolvimento, interesse e desinteresse referentes aos assuntos de estudos, perseverança, preferência na descoberta e invenção/construção, ao invés de apreender o que já existe, apresentando resistência para a leitura e escrita, o não saber lidar com a frustração, não aceitar opiniões alheias, e em dificuldades de não aceitar as normas/regras. Tais características psicossociais e cognitivas do Davi dialogam com características de estudantes com AH/SD escolar e criativo-produtivo, defendido por Virgolim (2007). Nessa perspectiva, tanto o professor Nelson como a professora Laura reconhecem as habilidades superiores e algumas dificuldades das características psicossociais e cognitivas do Davi, mas ambos mencionaram ter limitações em seu trabalho pedagógico em consequência das mesmas. Os mesmos

expressaram demandas pedagógicas de formação continuada, para poder trabalhar no atendimento com estudantes superdotados(as).

Percebemos, nas narrativas da professora Laura e professor Nelson, que a demanda pedagógica em nível das disposições inter e intrapessoais no contexto da experiência escolar, relacionam-se com a formação inadequada ou insuficiente de professores(as), seja em sala de aula regular, ou sala de recursos, pelas carências pedagógicas no lidar do processo de ensino aprendizagem, que acontece de forma dinamizada nas interações entre professor(a), estudantes e conteúdos (COLL; SOLÉ, 2004). Isso poderia amenizar algumas das dificuldades de interações entre professores(as) e educandos(as) com AH/SD, especialmente no contexto da sala de aula regular.

Nessa perspectiva, entendemos que a falta de recursos materiais e a carência de formação pedagógica direcionada às demandas concretas das realidades culturais e institucionais em que essas crianças estão inseridas. Nem sempre as políticas e os planos de ação impactam o trabalho de base dos professores junto aos estudantes com AH/SD. Como demanda em nível das disposições inter e intrapessoais no contexto da experiência escolar, aliada à formação didática dos(as) professores(as) é preciso oferecer espaços construtivos para desenvolver a sensibilidade em lidar com os intensos sentimentos e emoções dos estudantes com AH/SD. Para Virgolim (2007), essa questão é imprescindível na aprendizagem escolar e desenvolvimento de suas habilidades superiores.

#### **5.4. Possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções que esses educandos(as) têm de si mesmos(as), a fim de potencializar a aprendizagem escolar na construção de horizontes possíveis para o futuro de sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação.**

Sabe-se que uma definição sobre a temática que envolve altas habilidades/superdotação é uma proposta pouco provável de ser harmônica em sua forma abrangente (ALENCAR; FLEITH, 2001). As teorias mais utilizadas bibliograficamente para aferir sobre o assunto dialogam com conceito multidimensional da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994) e com as correntes teóricas da Concepção de Superdotação dos Três Aneis e do Modelo Triádico de Enriquecimento (REZULLI, 2004). Com a sincronia da Teoria das Inteligências Múltiplas e das

correntes teóricas para superdotação e, especialmente, com o conceito das Concepções Dinâmicas de Si (FREIRE, 2008), elaboramos algumas possibilidades de trabalho pedagógico que consideram as concepções que os(as) estudantes com altas habilidades/Superdotação (AH/AD) têm de si mesmos(as), a partir das concepções de si, tecidas pelo sujeito de estudo da pesquisa.

Davi sinalizou em suas narrativas CDS de inventor, possuidor de sabedoria e de ser mais ou menos feliz. Ao refletirmos sobre possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções de si de Davi, naturalmente temos que dialogar com o sentido atribuído ao seu processo de escolarização e com a importância do papel da escola para o desenvolvimento de suas habilidades superiores. Nesse sentido, os(as) professores(as) deverão, ao elaborar as unidades de planos de aulas, considerar as habilidades superiores acadêmicas e criativo-produtivo do Davi, bem como demonstrar sensibilidade, além de perceber as habilidades superiores do mesmo. Por exemplo, o desejo crescente que ele tem em estar sempre aprendendo, utilizar o seu extenso vocabulário, a boa memória, seu prazer em dinamizar a aprendizagem pelo diálogo e o lúdico, sua intensa capacidade de produção de ideias originais, em conjunto com sua vontade de se dedicar a estudos na área da matemática, tecnologia avançada, mecânica e insetos, mas, principalmente, reconhecê-lo como uma criança de seis anos de idade.

Uma questão importantíssima a ser considerada na educação de crianças com AH/SD é a importância fundamental das interações sociais no desenvolvimento cultural da criança. O caso de Davi ilustra de forma significativa como a família e OS professores reconhecem, incentivam, e estão preocupados com os aspectos acadêmicos (de forma positiva e negativa) de suas habilidades. Entretanto, há uma carência fundamental na promoção de espaços sociais ricos em interação e negociação necessários ao desenvolvimento de qualquer ser humano (VYGOTSKY, 2007). As CDS de Davi até então promovidas estão intimamente relacionadas à ação formativa de todos os adultos que convivem com ele. Percebemos que as CDS tecidas de si mesmo sobre ele não dialogam com outras crianças e com ferramentas culturais compartilhadas com outras crianças. Isso se deve às características da criança com AH/SD conforme explica Virgolim (2007), mas, principalmente, ao posicionamento da família que restringe as interações de Davi com crianças do prédio onde mora, por exemplo. Tampouco há uma ação intencional na escola de promoção dessas relações. Isso pode acarretar um déficit sociocultural no desenvolvimento de Davi com implicações no desenvolvimento afetivo-emocional.

Sabemos que na sociedade ocidental a educação escolar destina-se ao ensino de saberes que são devidamente pensados, planejados e conduzidos por especialistas, como por exemplo, professores(as). No contexto da instituição escolar, temos a sala de aula como conjunto que afere sobre conteúdos e práticas pedagógicas, mediados pela diversidade cultural, viabilizados nas relações entre professor(a) e educando(a) e educando(a) e educando(a) (COLL; SOLÉ, 2004). Se a escola tivesse como elemento norteador de seus princípios educativos as CDS de educandos(as) com altas habilidades/superdotação, considerando-os ao seu processo de escolarização, poderá ela elencar propostas e tecer possibilidades pedagógicas em prol de potencializar a aprendizagem escolar na construção de horizontes possíveis para o futuro de educandos(as) com AH/SD, além de promover a inclusão no contexto de suas interações escolares e, conseqüentemente, oferecer oportunidades para a criação de CDS construtivas para o seu *self*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos, na introdução, o que nos mobilizou a realizar esta pesquisa foi considerar o universo de altas habilidades/superdotação (AH/SD) um tema de grande importância, e necessário de ser explorado no meio acadêmico educacional brasileiro. Ao inserirmos no mundo da literatura científica sobre o tema, observamos também uma sensível escassez em estudos referentes ao desenvolvimento da subjetividade, que nos permitissem entender as emoções, ritmos e dinâmicas de aprendizagem de educandos(as) com AH/SD. Mesmo diante da hipótese de que pudesse haver algum estudo sobre a autoestima desses educando, nada encontramos na literatura que levasse em conta o olhar dos(as) mesmos(as) sobre os seus processos de desenvolvimento no contexto escolar.

Diante dessa lacuna, as questões problema desenhadas foram: quem é esse(a) menino(a) que possui um potencial superior acima da média, em suas percepções? Como ele(a) se reconhecem como sujeito? Como ele(a) se vê na escola? Qual(is) é(são) sua(s) perspectiva(s) em relação à escola e ao seu futuro?

Mediante o aprofundamento na literatura e o desenho empírico, a pesquisa possibilitou-nos aferir que a construção das concepções de si de estudante com AH/SD nos anos iniciais do Ensino Fundamental são elaboradas de forma dialética, dinâmica, contínuo e relacional, e mobilizadas pelos aspectos inter e intrapsicológica da subjetividade. A partir das elaborações compartilhadas pelo sujeito do estudo, neste primeiro momento, consideramos de que educando(a) com AH/SD com seis anos de idade nos anos iniciais do Ensino Fundamental já possuem concepções de si mediadas pelas qualificações construídas nas interações sociais como qualquer outra criança. Entretanto, o que difere na criança do estudo é a construção de um *Self* em nível abstrato, expressas por verbalizações mais generalizadas e com cargas de emoção intensas. Consideramos que essa questão possa estar relacionada com o nível de intensidade no envolvimento e autoexigência no próprio desempenho nos assuntos que possui interesse. Também pode estar relacionada com o nível de exigência na relação com o outro, especialmente com os pares, que é comumente marcada pelo forte sentimento de rejeição, no caso de Davi.

Acreditamos que o processo de escolarização para esse educando dialoga com o desejo de inclusão no contexto do espaço escolar, no sentido de haver possibilidades

educacionais diversificadas que elevam o nível da sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. O espaço escolar é muito importante para essas crianças que são altamente mobilizadas pela construção do conhecimento, e ao sentido atribuído por Davi. cremos que a escola assume um papel muito importante na construção das suas perspectivas para o futuro dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com AH/SD.

Salientamos que as demandas pedagógicas e as concepções de AH/SD de professores(as) que trabalham no atendimento aos educandos(as) estão relacionadas às políticas e planos de ação para a inclusão das crianças com AH/SD. Em nível institucional, isso se reflete nos recursos materiais e de didática, e nas disposições inter e intrapessoais no contexto da experiência escolar. Essa questão pode ser confirmada nas observações da sala de recursos. Sua localização no espaço da escola reflete a falta de investimentos de políticas e planos de ação para a inclusão das crianças com AH/SD no contexto escolar, e consequentemente, o não reconhecimento da importância da subjetividade desses(as) educandos(as).

No rol das reflexões sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções que esse(a) educando(a) têm de si mesmos(a), a fim de potencializar a aprendizagem escolar na construção de horizontes possíveis para o futuro de sujeitos com AH/SD nos anos iniciais de Ensino Fundamental, cremos ser de fundamental importância a interface da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, com projetos integradores que contemplem o conhecimento em sua multiplicidade, integrando o teórico e o prático, mobilizados pelo lúdico.

A partir de tais considerações, julgamos ser este o início de estudos mais profundos acerca das concepções dinâmicas de si de estudantes com AH/SD. Futuramente, poderão ser realizadas, a fim de ampliar os conhecimentos nessa perspectiva, pesquisas com meninos e meninas altamente habilidosas/superdotadas de diferentes idades e realidades socioeconômicas em idade escolar do Ensino Fundamental. Salientamos a importância de incluir a criança no estudo científico. Dar visibilidade às suas ideias e expressões pode ser altamente produtivo para que possamos compreender o desenvolvimento do seu *self*. No caso específico da criança com seis anos de idade, seria interessante o uso de metodologias alternativas para confirmar, ou não, a elaboração do *self* em seu nível abstrato. Essa informação é de extrema importância para o(a) professor(a) na intermediação das interações e mediação do conhecimento no contexto da sala de aula regular.

## **PERSPECTIVA DE FUTURO PROFISSIONAL**

### **Sonhos e compromissos**

Para o meu futuro profissional priorizo a carreira docente. Quero tornar-me uma pedagoga dentro do contexto escolar, preferencialmente no espaço da sala de aula de escolas públicas. Em curto prazo aperfeiçoarei meus conhecimentos em inglês e aprofundar os estudos na área da psicologia e educação especial e inclusiva para poder seguir com as Concepções Dinâmicas de Si (2008) de sujeitos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) junto aos princípios da interdisciplinaridade, e certamente disputarei uma vaga no mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Em médio prazo realizarei concursos na área de pedagogia para ser professora. Em longo prazo as minhas perspectivas de futuro profissional norteiam o desejo de tornar-me uma pesquisadora de sucesso na área da Educação e da Pedagogia. Meus desejos dialogam com possíveis projetos que possam expandir o universo de conhecimentos que envolvem AH/SD no Piauí, especialmente em Corrente, minha cidade querida.

Enfim, perceber a docência para o meu futuro profissional me faz sentir ser uma estrela que ilumina os caminhos mais distantes e estreitos, bem como uma águia, rápida e atenta às demonstrações das singularidades imersas no contexto escolar, que são iguais à fragilidade das borboletas, fortes como o cantar dos canarinhos e criativos como o João-de-Barro ao construir seu ninho.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALBUQUERQUE, A. P.; MARTÍNEZ, A. M. **Inclusão escolar e subjetividade social da escola: relações e possibilidades**. BRANCO, A. M. C. U. de A; OLIVEIRA, M. C. S. L. de O. (Org.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 185-211.

ANDRÉS, A. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades-Legislação e Normas Nacionais - Legislação e Normas Internacionais**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao\\_alunos\\_aparecida.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao_alunos_aparecida.pdf)? Acesso em: 18 dez. 2011.

ANTUNES, C. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Fascículo 3. 9. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, ano 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 19. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Programa de atendimento aos alunos com altas habilidades. **Orientações pedagógicas**. Brasília. 2006. p. 09-31.

FLEITH, D. de S. **Altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREIRE, S. F. de C. D. **Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico desenvolvimental**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2ª. ed. Marília. 2012.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, Mar/Abr. 1995a, p. 57-63. São Paulo, Brasil. Disponível em: <  
[http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf)  
 > Acesso em: 18 out. 2012.

GOMES, M. de F. C. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula**. Presença Pedagógica, v.8, n. 45, p. 37-49, mai./jun. 2002.

MACEDO, L. S. R. de e SILVEIRA, A. da C. da. **Self: um conceito em desenvolvimento**. Paidéia (Ribeirão Preto). 2012, vol.22, n.52, pp. 281-290. ISSN 0103-863X. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2012000200014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2012000200014&script=sci_arttext)> Acesso em: 15 jan. 2013.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista Contabilidade e Organizações, FEA-USPRP, v. 2, n. 2, p.8-19, jan.-abr. 2008. Disponível em: <  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=235217215002>> Acesso em: 18 out. 2012.

MATTEI, G. **Um novo olhar sobre o desenvolvimento e aprendizado das crianças portadoras de altas habilidades.** Educação: Teoria e Prática, v. 15, n.27, jul./dez. p. 165-174. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/702>> Acessado em: 18 out. 2012.

METTRAU, M. B. e REIS, H. M. M. de S. **Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 2007, vol.15, n.57, pp. 489-509. ISSN 0104-4036. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000400003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000400003&script=sci_arttext)> Acesso em: 18 out. 2012.

MINAYO, M.C.S. (Org.), **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos de História da Educação, Uberlandia/MG, V. 7, p. 29/44, jan./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>> Acesso em: 18 de out. 2012.

OLIVEIRA, A. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa.** Publicado em 23/07/2010. Disponível em: < <http://www.webartigos.com>> Acesso em: 25 fev. 2011.

PALUDO, I. K. **Subjetividade do sujeito com altas habilidades/superdotação: um ensaio sobre alteridade.** In: X Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba. Seminário. Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 12301-12307.

POCHO, C. L. et al. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula.** 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRADO, F. K.; MARTINS, S. **A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s).** Revista Psicologia & Sociedade, 19(3), 14-19. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a03v19n3.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. um, p. 75 - 121, jan/abr. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805205>> Acesso em: 14 jul. 2012.

SANTOS, M. S. dos.; XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento: temas e teorias contemporâneos.** Brasília. Liber Livro.2009.

TACCA, M. C.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender.** psicol. cienci. prof., mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a11.pdf>> Acesso em: 18 out. 2012.

VIRGOLIM, Â. M. R. **O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação.** Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília, v. 13, n. 1, jan./abr. 1997.

VIRGOLIM, Â. M. R. **A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas.** Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6441/5213>> Acesso em: 18 out. 2012.

VIRGOLIM, Â. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª. ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2007.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 23 nov. 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES





**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

### **Carta de Apresentação à Família/Responsáveis**

Caros pais/mães ou Responsáveis,

Sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) matrícula nº 09/0016025 e estou atualmente na fase final do curso, momento de preparo monográfico, denominado no currículo como “Projeto 5” que objetiva desenvolver e aperfeiçoar a experiência de formação pedagógica e de pesquisa na área educacional e escolar, sob orientação da Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Para isso, realizo um estudo sobre as concepções que as crianças com altas habilidades/superdotação dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm de si mesmas. Minha intenção é conhecer como essas crianças se percebem; investigar como é reconhecido o processo de escolarização para esses(as) educandos(as), o que consideram mais interessante no processo de sua aprendizagem e refletir sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções que esses educandos(as) têm de si mesmos(as), a fim de, maximizar horizontes futuros de sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação na escola.

O sujeito da pesquisa participará de uma entrevista semiestruturada e fará também uma produção em forma de desenho. A primeira parte refere-se aos primeiros contatos com a criança, escola/professores (as) e família, enquanto a segunda caracteriza-se em aprofundar sobre o tema abordado. As informações norteadas pela entrevista serão gravadas e transcritas e, acontecerá sempre respeitando o(a) entrevistado(a).

Com isso, a sua autorização se faz necessária para que possamos incluir seu/sua filho/filha na pesquisa. As informações e identidade da criança serão mantidas em sigilo absoluto. Nesse sentido, peço, por favor, que preencha o formulário anexo.

Coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas. Acredito em sua colaboração.

Atenciosamente,

**Bruna Louzeiro de Aguiar Barros**  
Estudante de Pedagogia da UnB  
Telefone:  
E-mail:



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA MENOR**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos do estudo realizado por Bruna Louzeiro de Aguiar Barros, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), matrícula 09/0016025, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O estudo tem por título “Criança com altas habilidades/superdotação: experiência escolar e concepções de si”. A participação de minha criança se dará por meio de observações e entrevistas individuais realizadas no contexto da sala de recursos. As entrevistas poderão ser gravadas em áudio.

Tenho ciência que a participação de minha criança é totalmente voluntária, ela poderá se retirar da pesquisa quando quiser. Será garantido o sigilo de seu nome e de todos os sujeitos envolvidos no estudo, como forma de preservar a identidade de cada um.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho pedagógico com estudantes com altas habilidades/superdotação e compreender as singularidades de como esses estudantes aprendem e se desenvolvem no contexto da escola.

Autorizo meu/minha filho/filha do primeiro ano do ensino fundamental a participar do estudo sobre as concepções que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm de si mesmas, realizado por Bruna Louzeiro de Aguiar Barros.

---

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Nome do(da) responsável: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

---

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Assinatura do pai/ da mãe/ do responsável



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

**Carta de Apresentação à escola e aos (às) professores (as)**

Professor (a),

Sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) matrícula nº 09/0016025 e estou atualmente na fase final do curso, momento de preparo monográfico, denominado no currículo como “Projeto 5” que objetiva desenvolver e aperfeiçoar a experiência de formação pedagógica e de pesquisa na área educacional e escolar, sob orientação da Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Para isso, realizo um estudo sobre as concepções que as crianças com altas habilidades/superdotação dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm de si mesmas. Minha intenção é conhecer como essas crianças se percebem; investigar como é reconhecido o processo de escolarização para esses(as) educandos(as), o que consideram mais interessante no processo de sua aprendizagem e refletir sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico que considere as concepções que esses educandos(as) têm de si mesmos(as), a fim de, maximizar horizontes futuros de sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação na escola.

O sujeito da pesquisa participará de entrevistas semiestruturadas e fará também uma produção em forma de desenho. A primeira parte refere-se aos primeiros contatos com a criança, escola/professores(as) e família, enquanto a segunda caracteriza-se em aprofundar sobre o tema abordado. As informações norteadas pela entrevista serão gravadas e transcritas e, acontecerá sempre respeitando o(a) estudante entrevistado(a).

Com isso, gostaria de tê-lo(a) como sujeito em minha pesquisa. As informações e identidade serão mantidas em sigilo absoluto. Nesse sentido, peço, por favor, que preencha o formulário anexo.

Coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas. Acredito em sua colaboração.

Atenciosamente,

**Bruna Louzeiro de Aguiar Barros**  
Estudante de Pedagogia da UnB  
Telefone:

E-mail:



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Professores(as)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos do estudo realizado por Bruna Louzeiro de Aguiar Barros, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), matrícula 09/0016025, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O estudo tem por título “Criança com altas habilidades/superdotação: experiência escolar e concepções de si”. A minha participação se dará por meio de (a) preenchimento de questionário com questões abertas e fechadas e (b) entrevistas individuais realizadas no contexto de trabalho em horário a combinar. As entrevistas serão gravadas em áudio.

Minha participação é totalmente voluntária, terei liberdade para retirar-me do estudo se assim considerar melhor. Será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos envolvidos no estudo, como forma de preservar a identidade de cada um.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho pedagógico com estudantes com altas habilidades/superdotação e compreender as singularidades de como esses estudantes aprendem e se desenvolvem no contexto da escola.

CONCORDO participar do estudo sobre as concepções que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm de si mesmas, realizado por Bruna Louzeiro de Aguiar Barros.

---

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Assinatura do(s) participante



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**Pesquisa:** Criança com altas habilidades/superdotação: experiência escolar e concepções de si

**Pesquisadora:** Bruna Louzeiro de Aguiar Barros

### **ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM CRIANÇAS**

#### **Sessão I – Criança ( )**

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Horário: Início** \_\_\_\_\_

**Horário: Término** \_\_\_\_\_

#### **1-Dados pessoais:**

Gênero:	Masculino ( ) Feminino ( )
Idade:	
Mora com:	
Você é o/a filho/a:	Único/a ( ) Mais novo/a ( ) Mais velho/a ( ) Intermediário/a ( )
Nasceu em qual cidade/estado?	_____ do Distrito Federal (DF). _____ do _____ ( ).

#### **2-Escolaridade:**

- (a) ( ) 1º Ano do Ensino Fundamental
- (b) ( ) 2º Ano do Ensino Fundamental
- (c) ( ) 3º Ano do Ensino Fundamental
- (d) ( ) 4º Ano do Ensino Fundamental
- (e) ( ) 5º Ano do Ensino Fundamental

#### **3- Escolarização:**

- (a) Já reprovou em algum ano escolar? ( ) sim ( ) não
- (b) Se afirmativo, em qual foi o ano?

#### **4- Há quanto tempo participa do Programa de Atendimento do Aluno Superdotado?**

#### **5- Qual (s) área (s) específica (s) que mais lhe interessa?**

#### **6- Qual (s) matéria (s) do currículo escolar que você tem poucas ou mais dificuldades?**

#### **7- Realiza as atividades escolares com a ajuda de alguém? ( ) sim ( ) não**

#### **8- Se afirmativo, quem o (a) ajuda?**

#### **9- Já participou de concursos na escola? ( ) sim ( ) não**

#### **10- Qual(is)?**

**Sessão II – Criança ( )****Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**Horário: Início** \_\_\_\_\_**Horário: Término** \_\_\_\_\_

Faça um desenho de si mesmo, exatamente como se vê, com características que mais gosta e menos gosta em você.

Acha que têm muitos amigos ( ) ou Poucos amigos ( )	Você é persistente quando quer realizar algo? Sim ( ) Não ( )
Considera-se mais introvertido ou mais extrovertido? Tímido/a( ) Extrovertido/a ( )	Prefere atividades mais fáceis ou difíceis? Por que?
Geralmente gosta de ficar/brincar: ( ) sozinho ou em ( ) grupo	Como se sente quando não consegue realizar alguma atividade?
Qual a sua brincadeira predileta?	Você fica feliz com alguma atividade que você realiza? Sim ( ) Não ( ) Acha que isso é bom para você?
Se sente como um líder nas brincadeiras?	
Qual o seu animal favorito?	
Pratica algum esporte? Sim ( ) Não ( ) Qual?	Fica chateado/a quando alguém te diz não? Sim ( ) Não ( )
Qual time você torce?	Isso é bom ou ruim para você?
Nos momentos de lazer o que você prefere fazer?	Gosta de receber elogios? Como se sente quando recebe elogios?
Qual o programa de televisão que mais gosta?	Fica animado ao realizar atividades diferentes no dia-a-dia? Site exemplos: Sim ( ) Não ( )
Qual a música que mais gosta de ouvir?	
Já sabe que profissão seguir? Sim( ) Não ( ) Qual? _____ Por que?	Gosta de ler algum assunto específico? Sim ( ) Não ( ) Qual? O que é fazer o errado para você?
Gosta de ler? Sim ( ) Não ( ) Qual tipo de leitura? _____ Gibis ( ) Livro técnico ( ) Literatura ( )	Gosta quando vê alguém fazer alguma coisa errada com outro/a pessoa? Sim ( ) Não ( )
O que você mais gosta na sala de aula regular? E o que não gosta?	O que você acha de você mesmo?
	Acha que tem uma ótima memória? Sim ( ) Não ( ) Por que?
O que você mais gosta na sala de recursos? E o que não gosta?	Na maioria das vezes acha que aprende rápido um assunto novo?

**Sessão III – Criança ( )****Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**Horário: Início** \_\_\_\_\_**Horário: Término** \_\_\_\_\_

1. O que significa ser amigo para você? Para ser seu amigo, como a pessoa deve lhe tratar?
2. Você tem algum apelido?
3. Gosta? Por quê?
4. Se você fosse escolher um apelido para você, qual seria? Por quê?
5. Se você fosse seu pai, ou sua mãe, como você agiria com seus filhos?
6. E como seus pais agem com você? Você acha certo?
7. O é ser uma criança feliz?
8. Você é feliz?
9. Falta alguma coisa para você ser totalmente feliz?
10. O que você acha que seus colegas pensam de você?
11. E o que você acha e pensa sobre você mesmo?
12. O que você mais gosta em você?
13. E o que você acha que as pessoas adultas pensam de você?
14. E o que você acha que o professor Mauricio pensa de você? E a professora Patrícia?
15. E o que você acha que a sua mãe e o seu pai pensam de você?
16. E quais são suas maiores qualidades? O que você acha que faz muito bem?
17. Quais as coisas que você gostaria de realmente aprender mais?
18. Você se acha uma criança alegre? Por quê?
19. O que você sente quando fica alegre? Por quê?
20. Você se acha uma criança triste? Por quê?
21. O que você sente quando fica triste? Por quê?
22. E você acha que sente muita raiva?
23. O que você sente quando está com raiva?



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**Pesquisa:** Criança com altas habilidades/superdotação: experiência escolar e concepções de si

**Pesquisadora:** Bruna Louzeiro de Aguiar Barros

## **QUESTIONÁRIO COM PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS E DE SALA DE AULA REGULAR**

### **Parte I – Informações gerais**

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Horário: Início** \_\_\_\_\_

**Horário: Término** \_\_\_\_\_

#### **1-Informações pessoais:**

Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )

Idade: \_\_\_\_\_ anos

#### **3- Formação acadêmica:**

(a) Superior Incompleto ( )

(b) Superior Completo ( )

Curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

(c) Especialização (ões) ( )

Curso(s) \_\_\_\_\_

(d) Pós-Graduação:

Mestrado ( ) Ano: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_

Doutorado ( ) Ano: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_

#### **4-Experiencia/docência:**

a) Tempo de experiência no magistério: \_\_\_\_\_

b) Quantas crianças com altas habilidades/superdotação passaram por você na sala de aula regular? Comente.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Parte II – Sobre o trabalho de AH/SD**

**a)** Três palavras chave que definam o seu trabalho com crianças com AH/SD:

---

---

**b)** Principais características do trabalho com AH/SD em sala de aula:

---

---

**c)** Maiores dificuldades no seu trabalho com crianças AH/SD:

---

---

**d)** As recompensas mais gratificantes do trabalho com AH/SD:

---

---

**e)** Na sua experiência, que práticas pedagógicas funcionam melhor em sala de aula com crianças com AH/SD?

---

---

---

---

**f)** Principais características da criança com AH/SD:

---

---

**g)** Principais dificuldades que a crianças com AH/SD enfrentam na sala de aula regular:

---

---

**h)** O que ainda precisa ser feito para que o trabalho com crianças com AH/SD seja mais bem sucedido?

---

---

**Muito Obrigada!  
Bruna Louzeiro**



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**Pesquisa:** Criança com altas habilidades/superdotação: experiência escolar e concepções de si

**Pesquisadora:** Bruna Louzeiro de Aguiar Barros

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS E DE SALA DE AULA REGULAR**

#### **Parte III – Sobre o(a) aluno (a) \_\_\_\_\_**

O seu aluno é mais tímido ou extrovertido? Como é a forma dele se socializar com os (as) colegas?	Demonstra um alto grau de sensibilidade? Como ele a representa?
Ele gosta mais de ficar sozinho ou em grupo?	Têm vocabulário avançado para a sua idade? Têm fluências nas ideias?
Tem acentuada capacidade de observação?	Tem uma boa memória? Como é?
Demonstra intolerância as regras e formas de autoridade?	Quais atividades que ele fica mais motivado? Como ele demonstra isso?
Percebe em seu aluno persistência ao realizar alguma atividade? Ele desiste facilmente ou é persistente?	Tem o senso de justiça apurado?
Fica ansioso/frustrado quando não consegue realizar alguma atividade? E como ele lida com a frustração?	Tem muita energia, paixão, pela busca de novos conhecimentos? Conte um exemplo.
Percebe se ele fica satisfeito ao conseguir concluir algum trabalho?	Como ele lida com obstáculos e desafios (Tem desejo na superação de obstáculos)?
Como é a aprendizagem dele? Em sua opinião, como ele aprende melhor?	Ao receber elogios como ele fica?
Gosta de trabalhar em projeto de forma independente/autônomo? De que forma que ele mostra independência?	Caracteriza-se por ser um líder?
Você sabe dizer como ele é com a família?	Como o percebe em sua forma de aprender?
E o que você acha que ele menos gosta em sua metodologia de orientação acadêmica?	O que você faz metodologicamente que percebe que o deixa realizado? Que ele gosta?
Você sabe dizer como ele é em sala de aula? (com colegas e professores)	Quais são as perspectiva de futuro que você vê para ele?

**Pesquisadora:** Bruna Louzeiro de Aguiar Barros

**I. Cite as características principais do seu filho de acordo com a relação a seguir:**

O seu filho é mais tímido ou extrovertido?	Demonstra um alto grau de sensibilidade?
Ele gosta mais de ficar sozinho ou em grupo?	Têm vocabulário avançado para a sua idade? Têm fluências nas ideias?
Tem acentuada capacidade de observação?	Tem uma boa memória? Como é?
Demonstra intolerância as regras e formas de autoridade?	Quais atividades que ele fica mais motivado? Como ele demonstra isso?
Percebe em seu filho persistência ao realizar alguma atividade? Ele desiste facilmente ou é persistente?	Tem o senso de justiça apurado? Como é manifestado?
	Sabe dizer como ele é na sala de aula como colegas e professores?
Fica ansioso/frustrado quando não consegue realizar alguma atividade? E como ele lida com a frustração?	Tem muita energia, paixão, pela busca de novos conhecimentos? Conte um exemplo.
Percebe se ele fica satisfeito ao conseguir concluir algum trabalho?	Como ele lida com obstáculos e desafios (Tem desejo na superação de obstáculos)?
Ao receber elogios como ele fica?	Como você o percebe em suas relações sociais?
Gosta de trabalhar em projeto de forma independente/autônomo? De que forma que ele mostra independência?	Caracteriza-se por ser um líder?

a) Vínculo familiar: \_\_\_\_\_

**b) Idade** \_\_\_\_\_ anos **Sexo:** ( ) M ( ) F

c) Profissão:

**d) Estado civil:** ( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) viúvo/a ( ) outro

a) Ensino Fundamental incompleto ( )

b) Ensino Fundamental completo ( )

c) Ensino Médio incompleto ( )

d) Ensino Médio completo ( )

e) Ensino Superior incompleto ( )

Ensino Superior completo ( ) Curso: \_\_\_\_\_